

António Rodrigo Amaral Pinto

O Ensino da Questão dos Valores no Programa de Filosofia

Relatório de estágio do Mestrado em Ensino de
Filosofia no Ensino Secundário, apresentado à
Faculdade de Letras da Universidade do Porto, sob
orientação do Professor Doutor José Meirinhos

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

2012

Em memória de meu querido pai

A minha mãe e a meus irmãos

Resumo

A palavra dos filósofos parece ser rara no emaranhado dos discursos que brotam intempestivamente das diversas áreas da vida humana. E, porque, são múltiplos e complexos os problemas no campo da política, da ciência, da ética, do direito e da educação, é necessário e urgente ouvir a sua voz. A Filosofia principia, tantas vezes, onde as coisas deixaram de ser claras, daí brota a constante interrogação. A valorização da Filosofia prende-se com o reconhecimento do contributo de um saber acumulado, mas igualmente pela confiança nela depositada, a fim de pensar e equacionar novas interrogações e problemas e ajudar a ultrapassar os impasses, as desorientações e o “vazio” que caracterizam o mundo atual.

O relatório de estágio - integrado na Prática de Ensino Supervisionada e realizado na Escola Serafim Leite em São João da Madeira, no ano letivo 2009/2010 - que apresentamos tem como objetivo primordial expor um conjunto diversificado e pluridisciplinar de reflexões à volta da problemática dos valores em contexto escolar, tendo em conta a educação para os valores. Trata-se de uma reflexão aberta ao diálogo e ao pensamento crítico, porque pressentimos e sabemos que o ensino da Filosofia realiza o propósito de preparar os alunos para a prática e uma cidadania livre, consciente e responsável.

O atual Programa de Filosofia está estruturado em temas e problemas. A estrutura concetual suscita, do ponto de vista pedagógico e didático, maior criatividade geradora de uma reflexão e de um questionamento mais profundos, tanto do professor, como dos alunos. A diversidade dos problemas e as singularidades, de alunos e professores não se contenta com o conhecimento, as normas e os valores situados para lá da contingência e da multiplicidade da vida humana. A Filosofia está matizada desde a sua origem por esta orientação: o conhecimento, o saber e os valores terão de ser sempre pensados tendo em conta contextos concretos e problematizações em aberto.

A problemática dos valores emerge dentro da Educação e cremos que os valores nunca desapareceram do domínio educativo, pelo que defendemos que não há educação isenta de valores. A Filosofia contribui para o desenvolvimento integral do aluno como pessoa, cidadão e futuro profissional. Neste sentido, o ato educativo é abrangido por uma permanente dimensão axiológica.

Diante dos desafios que se levantam no campo social, económico, político, científico, bioético e educativo, a consciência ética do homem parece ter-se

desorientado. Atribuir-se-á especial relevância à educação para os valores ético-morais, que são manifestação característica e imprescindível da pessoa humana. A comunicação, entendida como relação, mediada pela ética lembra-nos: uma ética pode não ser justa se os valores de coisas se preferirem aos valores de pessoa, os valores exteriores aos valores interiores, o interesse privado, do grupo ao interesse da comunidade.

Abstract

The philosophers' word seems to be rare in the entanglement of discourses, which spring out of different areas of human life unexpectedly. And because problems in the field of politics, science, ethics, right and education are multiple and complex it is necessary and urgent to listen to their voices. Philosophy often begins where things cease to be clear and thence the constant interrogation issues out. The highlighting of Philosophy is related with the acknowledgement of the contribution of an accumulated knowledge but is equally connected with the trust you have in it, in order to think over and equate new interrogations and issues and help overcome the impasses, the desorientations and the void which characterize today's world.

The training report - integrated in the Supervised Teaching Practice carried out in Serafim Leite School in S. João da Madeira during the school year 2009/2010 - which we are presenting now has the main goal of exposing a diversified set of multidisciplinary reflections over the issue of moral values in the school context, taking into account an education for them. It is a kind of reflection open to dialogue and to critical thought once we feel and know the teaching of philosophy has the aim of preparing the pupils for the practice of a free, conscious and responsible citizenship.

The present philosophy curriculum is structured on a basis of topics and problems. Under the point of view of pedagogy and didactics, the conceptual structure awakes a greater creativity generating a more profound reflection and questioning not only from the teacher but also from the pupils. The diversity of problems and peculiarities of pupils and teachers aren't satisfied with the knowledge, the rules and moral values existing beyond the contingency and multiplicity of human life. Philosophy is shaded ever since its origin by this orientation: the knowledge, the wisdom and the moral values will always have to be thought taking into account the real contexts and open questionings.

The issue of moral values comes up from Education and we believe moral values have never disappeared from the educational field. That is the reason why we defend there is not an education without moral values. Philosophy contributes to the global development of the pupil as a person, a citizen and a future professional. In this sense the educational act involves a permanent axiological dimension.

Before the challenges that exist in the social, economic, political, scientific, bioethical and educational field, the ethical consciousness of man seems to be

desorientated. You will give special relevance to the education for ethical and moral values, which are a characteristic and indispensable manifestation of the human person. Communication understood as a relationship mediated by ethics reminds us of this: an ethics may not be fair if the value you place on things is above the value you place on persons, if the external values are above the internal values, if the private interest is above the community interest.

Agradecimentos

O relatório de estágio que agora se apresenta é resultado da dedicação, do esforço e, sobretudo, do acreditar que seria possível concretizar o “sonho” de ser professor de Filosofia. A consciência de que o percurso não poderia ser percorrido sozinho remete-nos justamente para o reconhecimento e a gratidão para com todos aqueles que tornaram possível este trabalho.

Estamos muito gratos ao Professor Doutor José Meirinhos, nosso Orientador, não só pelas suas orientações, sugestões e disponibilidade mas também pelo incentivo permanente e pelo ambiente cordial e responsável que soube criar desde o início e conservar.

Agradecemos à Mestre Maria João Couto, Supervisora, que, pela avaliação, os reparos e as análises apresentadas, muito contribuiu para uma melhor e mais esmerada prática de ensino.

O nosso agradecimento ao Mestre Abel Paiva da Rocha, nosso Orientador cooperante que, desde a primeira hora, fez sobressair qualidades humanas e profissionais que muito nos enriqueceram: a simpatia, a experiência, a exigência, a sinceridade e o caráter. Com ele aprendemos muito. As suas aulas entusiasmantes e exigentes fizeram-nos refletir e querer saber sempre mais. O verdadeiro mestre que ensina, persuade e estimula pela palavra e pelo exemplo.

Uma palavra amiga à Maria do Céu, companheira de estágio, pela amizade, bom senso e colaboração recíproca.

Agradecemos a todos os Professores da Licenciatura em Filosofia e do Mestrado em Ensino de Filosofia no Ensino Secundário, pela sua sabedoria e dedicação. Aos colegas do Mestrado estamos gratos pela simpatia e companheirismo que sempre demonstraram.

A nossa gratidão à Direção - quer da Escola Secundária Dr. Serafim Leite, onde realizamos a Iniciação à Prática Pedagógica, quer do Agrupamento de Escolas de Cinfães onde exercemos funções educativas - pelas condições e estímulo que nos proporcionaram.

Agradecemos aos alunos da turma do 11ºB a quem lecionámos no ano letivo 2009/2010 que, pelo interesse e gosto em aprender, contribuíram para uma maior motivação e responsabilidade.

Finalmente, o reconhecimento à nossa família, particularmente à minha mãe e aos meus irmãos que, pelo apoio incondicional e pelos fortes laços de amor que nos unem - no rumo póstumo do nosso querido pai - permitiram a realização deste trabalho. À Odete - minha companheira - que nos fez acreditar com complacência que desistir é sempre mais fácil mas raramente compensador. Muitas destas linhas são marcadas e inspiradas pela cumplicidade e partilha de momentos e experiências que só o coração pode e sabe perscrutar.

ÍNDICE

Resumo / Abstract

Agradecimentos

1 – Introdução	10
2 – Enquadramento do tema no programa de Filosofia	14
2.1 – Da diversidade dos problemas filosóficos à especificidade do problema dos valores	22
2.2 – Ética, valores e ação educativa	31
3 – Especificidade do tema no âmbito das disciplinas filosóficas e na experiência quotidiana	40
3.1 – Dimensão pedagógico-formativa da Filosofia	48
3.2 – Filosofia da Educação e Filosofia dos Valores	55
3.3 – A educação para os valores sob os olhares da Psicologia e da Sociologia	67
4 – Como e que problemas abordar na leção. Descrição da experiência letiva	86
4.1 – O problema da neutralidade axiológica no ensino	93
4.2 – A Bioética - perspectivas e perplexidades	100
5 – Conclusão	111
6 – Bibliografia	114
7 – Anexos	120

1 – Introdução

O Homem, por natureza, em qualquer quadrante e em qualquer ponto da História, é um descobridor e um construtor de valores. Sem dúvida que essa é uma das manifestações, entre outras, da sua diferença específica, em relação aos outros seres, o poder interrogar-se a si próprio e interrogar o mundo à sua volta: o que vale e o que não vale a pena; o que me convém e o que me agrada? E fazê-lo não apenas numa atitude funcional e utilitarista, mas, mais do que isso, interrogando o valor e os valores em função do próprio Homem, logo de todos os homens.

Inquieta-nos profundamente esta questão: o que é que rege o Homem, individual e coletivo? Ele é fruto da sua busca, mas ao mesmo tempo há algo que o interpela no interior de si próprio, que o julga a si mesmo na sua consciência e que lhe dá o sentido de agir bem ou de agir mal. Algo por isso, que pertencendo ao Homem supera o próprio Homem e em função do qual ele vive e se avalia permanentemente. No fundo importa perguntar: que valor ou valores tornam humano o Homem?

Se a problemática dos valores é de sempre - já que esta procura é uma característica de todos os homens que encontramos documentada e salientada quer na Literatura, quer na Arte, quer na Religião, quer na Filosofia - está ligada ao próprio ser humano do Homem, sem dúvida que esta problemática tem hoje uma acuidade muito particular porque nos toca e aflige.

Partimos do pressuposto de que o conjunto de estruturas culturais, sociais e espirituais, portadoras dos seus valores, que configuravam o Homem e mudavam de longe em longe e lentamente, foram rapidamente arrastadas pela brusca e acentuada aceleração da História. A pessoa habituada à estabilidade interior e a um conjunto quase imutável e fixo de valores teve de adaptar-se a um conjunto de novas condições humanas - tantas vezes desumanas - e a um influxo permanente de estímulos exteriores oriundos da aceleração colossal, permanente e acrítica dos meios de comunicação social.

Toda esta viragem, todo este conjunto de valores que morre e nasce, veio provocar e expressar aquilo a que chamamos uma crise de civilização, uma crise de mentalidade com todas as componentes culturais, sociais, científicas, espirituais e éticas. Em síntese, uma crise de valores, já que uma civilização se define sempre em torno de valores e contravalores: vividos e sublinhados uns, rejeitados e esquecidos, outros.

Deste modo o principal objetivo deste relatório de estágio é refletir sobre a problemática dos valores e a sua acuidade em contexto escolar e mais concretamente pensar e problematizar a sua relevância e presença no programa da disciplina de Filosofia. Tendo em conta que o programa de Filosofia é um todo que contempla cinco unidades, mesmo não tendo lecionado qualquer turma do 10ºano, mas sim a turma do 11ºB - Curso Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologias, o tema dos valores suscitou-nos profundo interesse pelos motivos referidos anteriormente e por razões que serão plasmadas ao longo do trabalho.

A linha condutora que presidirá a este trabalho de pesquisa-reflexão-ação com o intuito de criar uma articulação entre a teoria e a prática será a de combinar vários autores de diferentes orientações e de diversas disciplinas. Esta opção de chamar campos diferentes do saber e da reflexão permitirá que a problemática dos valores tenha incidências variadas e perspetivas distintas. No fundo, importa fazer uma reflexão ponderada e dialógica sobre o modo de compreender melhor a articulação entre o Homem e os seus valores, e sobretudo, promover uma reflexão que conduza ao diálogo, à crítica e ao confronto. A Filosofia constitui uma área de conhecimento que permite o aprofundamento e o desenvolvimento de diálogos interdisciplinares.

O que torna difícil, daí o desafio, uma reflexão filosófica sobre os valores, se tivermos em conta as exigências do pensamento contemporâneo, é que as vias tradicionais para a fundamentação dos valores - esfera ontológica concebida com qualidades transcendentais; espírito humano subjugado à redução empírica - estão praticamente bloqueadas. É importante que reconheçamos que isto tem implicações filosóficas mas também culturais. Os ideais, os princípios, os valores são institucionalizados pela cultura, mas uma cultura em plena mutação, que exige um pensamento capaz de a acompanhar e de trazer à consciência livre o seu sentido e a sua finalidade.

É de notar, que em certos períodos mais ou menos longos, as preocupações éticas permanecem silenciosas. Isto sucede em tempos cultural, social e espiritualmente clarificados onde reina uma espécie de consenso sobre os valores. Mas a época em que vivemos impele-nos a redescobrir a ética em virtude de ela aparecer de novo como uma necessidade e um imperativo, vivida individualmente e coletivamente. Situada no movimento do mundo, a escola encontra-se diretamente confrontada com preocupações éticas que atravessam os indivíduos e as sociedades. Deste modo, apresentar-se-á claramente esta asserção: compete à escola de hoje colocar em evidência a permanência

das preocupações éticas, conservando e modificando referências, de modo a evitar a uniformização contrária à dinâmica do ensino e da educação.

Partindo da interrogação crítica que caracteriza a Filosofia colocaremos em destaque a sua relação com a educação, questionando-nos com persistência o que é educar, por que educar, para que educar. A Filosofia da Educação observa os processos educativos com espírito de compreensão, e deste modo, poderá atender, pensar e repensar os contextos sociais, políticos e axiológicos presentes na escola.

Ao longo do trabalho evocaremos que a educação para os valores na escola é possível e desejável, mesmo sabendo que nem todos os valores se equivalem entre si. Por essa razão é necessário fortalecer a tarefa educativa de definir prioridades e propor um conjunto de valores, e se necessário hierarquizá-los, através do Projeto Educativo envolvendo toda a Comunidade Educativa.

Sabemos que os conflitos e contradições de valores não são de hoje. No entanto, tendo por base o Iluminismo no século XVIII, tem vingado esta ideia: a aceitação, teórica e prática, da impossibilidade de definir critérios ético-morais objetivos e geralmente válidos. Vivemos mergulhados na era do relativismo, uma das raízes do moderno pluralismo. No fundo, o problema dos valores passou a ser uma questão de decisão pessoal, de vontade, como Nietzsche tão veementemente mostrou. Daí ao relativismo, ou mesmo ao indiferentismo prático, foi um passo que a sociedade moderna não deixou de dar.

Abordaremos a questão da neutralidade axiológica no ensino, convictos da sua impossibilidade e do risco que acarreta essa perspectiva para os discentes em particular. Partindo do pressuposto que os alunos se encontram na plena posse das suas faculdades - diferente é o caso em que os alunos, por imaturidade etária ou patológica, não disponham de espírito crítico - a liberdade e a independência legítimas do aluno nunca poderão ser postas em causa ou vilipendiadas. A liberdade crítica, a lealdade e isenção, a autenticidade e a verdade, a exigência ética pessoal e profissional sobressaem na relação educativa entre professor e aluno, não permitindo que se verifiquem, quer um dogmatismo pedagógico, quer uma imposição de uma determinada escala de valores.

Por último, após a identificação da questão e consequente reflexão sobre o ensino dos valores em contexto escolar, desenvolver-se-á o tema da Bioética. Este ponto permitirá, não apenas um olhar sobre as inquietações e as perspectivas desta área pluridisciplinar que engloba a Medicina, a Biologia, a Genética, a Filosofia, a Teologia, o Direito, mas possibilitará, sobretudo ao professor e aos alunos partilharem, através da

pesquisa, reflexão e argumentação, os seus pontos de vista. Neste tema, como noutros, os valores de cada qual não serão nivelados ou erradicados. Eles sobressairão como veículo de compreensão mútua e de tolerância, em que cada um não esquecerá os valores próprios, pelo contrário, em reciprocidade trá-los-á à comunicação.

2 – Enquadramento do tema no programa de Filosofia

Ninguém contestará que se coloca hoje em dia um problema de valores. Por quase toda a parte fala-se ou de crise de valores ou de desaparecimento de valores, ou de criação de novos valores, de tal modo que, pelo menos, se pode afirmar que existe hoje um problema quanto aos valores. Isto nem sequer significa que o problema seja novo, que não tenha existido antes, mas que a consciência, ainda que vaga, da sua existência surge do mal-estar relativo à compreensão contemporânea dos valores.

Em jeito de introdução podemos referir algumas perguntas muitas vezes ouvidas, bem como alguns lamentos e desabafos habituais. Será que os valores morreram? Morte dos valores ou crise dos mesmos? Os valores mudam? O que são os valores?

De entre as muitas definições de valor podemos referir que “valor é aquilo que é bom para alguém.”¹ Valor é assim uma relação entre um sujeito que deseja e um objeto que satisfaz este desejo. No entanto, pressentimos uma aproximação tendenciosa a um relativismo axiológico que defende a prioridade e independência das instâncias irracionais do homem.

Pondo de parte a tentativa de enveredarmos por um só caminho, que nos levaria inevitavelmente ao dogmatismo axiológico, procuraremos refletir sobre os valores num mundo em mutação. É claro que o problema dos valores coloca-se de modo diferente em comparação com o passado. Existe uma autêntica crise de valores; alguns novos valores surgiram na nossa cultura; paralelamente há um recuo de outros valores. Sabemos também que “o sentimento de pertença encontra o seu fundamento mais profundo na identidade de valores de toda a comunidade.”² O que nos interessa é fazer uma reflexão filosófica, não sobre a diversidade de problemas ou temáticas mas problematizar em particular a questão dos valores e do seu ensinamento, ou não, e da sua aprendizagem. A Filosofia como forma peculiar de problematização e de produção cultural sempre esteve ligada indissoluvelmente a certas temáticas, e, os valores não lhe são alheios.

Na tentativa de elucidar do que são os valores e que problemáticas levantam a sua definição, apreensão (aceitação - negação) e vivência Risieri Frondizi pergunta: “A qué podrían reducirse los valores? Tres eran los grandes sectores de la realidad: las

¹ Rabuske, Edvino, *Epistemologia das Ciências Humanas*, EDUCS, Caxias do Sul, 1987, p.74.

² Pires, Maria Isabel, *Os Valores na Família e na Escola - Educar para a Vida, Coleção Educação*, UIED, Lisboa, 2007, p. 99.

cosas, las esencias y los estados psicológicos. Se intentó, en primer término, reducir los valores a los estados psicológicos. El valor equivale a lo que nos agrada (...) se identifica con lo deseado (...) es el objeto de nuestro interés.”³ Temos plena consciência das dificuldades que a problemática dos valores nos traz, mas, não podemos ficar alheios, quer à sua pertinência, quer à sua saudável conflitualidade. Ao denominar os valores como “cualidades irreales”⁴ o autor supracitado sustenta a não existência dos valores por si mesmos, necessitando de determinadas qualidades para existir. Dando o exemplo da beleza de quadro, da elegância de um vestido e da utilidade de uma ferramenta, o autor sustenta: “Hay en los objetos mencionados algunas cualidades que parecen esenciales para la existencia misma del objeto; la extensión, la impenetrabilidad y el peso.”⁵ E continua: “Cualquiera que sea la denominación, lo cierto es que los valores no son cosas ni elementos de cosas, sino propiedades, cualidades *sui generis*, que poseen ciertos objetos llamados bienes.”⁶ E para concluir Risieri Frondizi adverte: “No hay que confundir a los valores con los llamados objetos ideales - esencias, relaciones, conceptos, entes matemáticos -; la diferencia está en que éstos son ideales mientras que los valores son irreales.”⁷

Para Risieri Frondizi a axiologia, ou tratado dos valores, levanta problemas fundamentais que têm repercussões na vida quotidiana e a discussão tem o condão de reabrir constantemente a problemática dos valores. Uma das asserções mais interessantes do autor prende-se com esta questão: Os valores são objetivos ou subjetivos? Segundo o autor, o valor é objetivo quando existe separadamente do sujeito ou de uma *consciência valorativa*. O valor será subjetivo se faz depender a sua existência ou a sua validade de um tipo de reações de índole psicológica ou fisiológica do sujeito que valoriza.

Nesta linha de pensamento é oportuno ter em conta o questionamento e a reflexão levada a cabo por Eduardo Abranches de Soveral no volume que reúne as comunicações destinadas ao *Symposium sobre O Valor em Geral e os Valores Específicos*⁸ oriundas do Congresso Internacional de Filosofia realizado no México em

³ Frondizi, Risieri, *Qué son los Valores? Introducción a la Axiología*, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires, 1972, p.9.

⁴ Idem, p.10.

⁵ Ibidem, pp.10-11.

⁶ Ibidem, p.11.

⁷ Idem, p.12.

⁸ Cf. Soveral, Eduardo Abranches de, *Valor em Geral e Valores Específicos*, Centro de Estudos Humanísticos, Faculdade de Letras - Universidade do Porto, Porto, 1968, p. 5.

1963. Pondo de parte as questões levantadas pela problemática do *uno* e do *múltiplo*, importa questionar: “Mas o que são os valores? São entidades ideais como as figuras geométricas ou as noções genéricas (a cor, por exemplo)? Ou têm um estatuto ontológico *sui generis*? E como se processa a sua apreensão?”⁹ O mesmo é perguntar: o homem precisa de procurar os seus valores porque não os tem? Porque lhe fazem falta? Como é que podemos situar e chamar esta ânsia axiológica? A questão dos valores nunca deixa de ser pertinente e problemática e ainda mais num mundo como o nosso. As exigências do pensamento contemporâneo não se compadecem com as vias tradicionais para a fundamentação dos valores, quer numa esfera ontológica de qualidades transcendentais, quer no espírito humano que não resiste à problematização objetiva ou à redução empírica.

Eduardo Abranches de Soveral questiona: “A natureza da relação cognoscitiva será apta para captar os valores, ou, pelo contrário partindo do facto de o sujeito estar aberto para a recepção de um real *dado* não comporta a atitude valorativa pois nela o sujeito pronuncia-se sobre o *direito à existência* de quanto lhe é oferecido na experiência, não sendo assim a *verdade* um valor propriamente dito?”¹⁰

Para melhor responder a esta e outras questões o autor referido serve-se da exposição de seis comunicações às quais faz o seu comentário crítico. Estas reflexões em torno da noção de valor, da diversidade de valores, da polaridade e da hierarquização dos valores permitem-nos fazer um melhor enquadramento do tema e das razões que fundamentam a sua análise, reflexão e problematização no programa de Filosofia. Assim, Eduardo Abranches de Soveral adianta: “No que respeita à noção de valor, o autor - Daniel Christoff - observa que a expressão *valor em geral* poderá ter vários significados, designadamente, o de princípio metafísico do dever-ser e de correlato do agradável; define os valores singulares como correlatos de certos actos de consciência.”¹¹ De seguida referindo-se a José Luis Curiel expõe: “Depois de observar que, além dos valores que se lhe oferecem, também o próprio sujeito axiológico é um valor, considerara não bastar uma hierarquia objectiva de valores para ser possível a valorização tornando-se necessário ainda um Juiz Infalível (o Valor Supremo entendido como Pessoa).”¹² Um terceiro autor A. C. Ewing “Aborda o tema - os valores - por meio da análise da linguagem e verifica que o termo *bom* pode receber um significado único,

⁹ Idem, p.7.

¹⁰ Ibidem.

¹¹ Ibidem.

¹² Idem, p. 9.

ou vários significados (...). Chega o autor às seguintes conclusões de interesse: a) o *bom racional* e o *bom moral* relacionam-se de forma alternativa; b) há valores morais específicos, muito embora todos os valores morais apresentem um significado moral; c) dificilmente poderão considerar-se como *bons* os valores intelectuais; d) os valores estéticos especificam-se substituindo na definição genérica «atitude favorável» por «contemplação admirativa».¹³ Posteriormente Risieri Frondizi “Define os valores como objectos intencionais da valorização e entende que só a experiência pode captá-los; por isso o valor *in genere*, que a experiência não aprende, não é um valor mas um conceito.”¹⁴ Eduardo Abranches de Soveral na análise que faz da exposição de Robert S. Hartman prossegue: “O autor distingue entre generalidade e especificidade categoriais e axiomáticas, sendo as primeiras, mais vagas, postas pela Filosofia, e as segundas, mais precisas, características da Ciência (...). Ocupando-se seguidamente da especificidade axiológica em cada um dos três níveis em que pode ser considerada (valor em geral - Axiologia formal; valores plurais - Axiologia teórica; valorizações - Axiologia aplicada) conclui pela existência de valores específicos formais, teóricos e materiais.”¹⁵ Para concluir, uma última referência a Fritz-Joachim Von Rintelen que “Entende, dentro de uma perspectiva fenomenológica, que o mundo dos valores não pode ser abordado com preconceitos (...). Sendo uma meta da acção, o Valor é real (ou melhor, realizável) e não imaginário; é precisamente quando realizado que se torna existente (...). O autor termina o seu estudo com a descrição dos seguintes valores específicos: económicos, culturais, estéticos, éticos e religiosos.”¹⁶

Após a exposição detalhada e sucinta acerca dos distintos olhares sobre os valores, não percamos de vista as ideias centrais da nossa reflexão: a presença dos valores na educação, a sua ensinabilidade em contexto escolar e os conteúdos axiológicos da educação. A pertinência destas matérias e a importância que a educação para os valores assume hoje no processo educativo e cultural são reveladoras do interesse e da atenção das instituições e agentes educativos. Emanuel Oliveira Medeiros diz-nos a este respeito: “A última grande reforma educativa em Portugal regulou-se por referências axiológicas e ontológicas, enunciadas na Proposta Global de Reforma: Pela educação o *poder-ser* do educando chega realmente a *ser*.”¹⁷ No meio de tantas

¹³ Ibidem, pp. 9-10.

¹⁴ Ibidem, pp. 10-11.

¹⁵ Idem, pp.12-13.

¹⁶ Idem, p. 14.

¹⁷ Medeiros, Emanuel Oliveira, *Educar, Comunicar e Ser*, João Azevedo Editor, Mirandela,

mudanças e reformas, tantas vezes insuficientes, porque inacabadas e sujeitas às inevitáveis mudanças políticas e ideológicas, resta este repto: “É preciso fazer contracorrentes lúcidas e procurar ser professor criativo para além de todas as reformas! Esta é uma tarefa deontológica que se impõe aos professores e educadores.”¹⁸ E questionando-se que tipo de alunos forma a escola e se existe criatividade cultural ou amorfismo assevera: “Educar para a autonomia é uma tarefa ética que deve implicar todos e cada um (...). É no centro da pessoa, do sujeito ético, que se edifica o cidadão e o profissional (...). Num mundo marcado pela competição e ambição - e até necessárias - mas tantas vezes desreguladas, é preciso voltar a olhar para a problemática dos valores e dos valores éticos.”¹⁹

Encontramo-nos no amplo campo da reflexão filosófica, como muito bem lembra Adalberto Dias de Carvalho na introdução à obra *A Educação e os Limites dos Direitos Humanos. Ensaios de Filosofia da Educação*, da qual é organizador. Refere o autor: “As suas preocupações - reflexão filosófica - se concentram no terreno específico da Filosofia da Educação em que as finalidades educativas, enquanto elos de uma antropologia prática usufruem de um estatuto particularmente sensível e importante para a afirmação e a construção do humano.”²⁰ Mas se o “reconhecimento da diversidade impõe um relativismo dos valores fundamentais dos Direitos Humanos”²¹, então reclama-se a compreensão, não apenas teórica, mas sobretudo prática e a capacidade para a abertura e a comunicação. E porque estamos no universo da educação sob o olhar da Filosofia podemos falar de “comunicação educativa.”²² Joaquim Escola enuncia a este respeito: “A filosofia da comunicação em Gabriel Marcel confere-nos a possibilidade de estabelecermos os lineamentos de uma comunicação educativa que outorgue ao aluno todas as condições para que a sua passagem pelo sistema educativo não se converta na activação e ajustamento de uma peça no gigantesco mecanismo do ensino, que dá num vazio, travessia de um deserto, em suma, história de um esquecimento sistemático de que por trás de cada aluno habita um ser, uma pessoa.”²³

2006, p. 26.

¹⁸ Idem, p.29.

¹⁹ Idem, p.43.

²⁰ Carvalho, Adalberto Dias de (org.), *A Educação e os Limites dos Direitos Humanos. Ensaios de Filosofia da Educação*, Porto editora, Porto, 2000, p. 7.

²¹ Ibidem.

²² Cf. Escola, Joaquim, *Comunicação e Comunhão em Gabriel Marcel*, in Carvalho, Adalberto Dias de (coord.), *Contemporaneidade Educativa e Interpelação Filosófica*, Edições Afrontamento, Porto, 2010, p. 115.

²³ Ibidem.

Importa a este respeito aferir o papel das diversas disciplinas curriculares, enquanto tomadas de posição interculturais, que inclui, naturalmente, o tratamento de questões que ultrapassam os respetivos programas.

Com o tema *Obrigações Profissionais e Direitos Humanos. Suas Implicações na Conduta dos Responsáveis pela Educação e pelo Ensino*²⁴ David Carr espelha uma preocupação e uma constatação de muitos. O autor profere: “Paralelamente, numa primeira instância é igualmente credível encarar o ensino, juntamente com a saúde e a justiça, como um direito ao bem-estar (...). Podem ser encarados como baluartes contra as constantes ameaças à segurança e liberdade da humanidade que são a doença, a injustiça e a ignorância.”²⁵ Estes aspetos são primordiais e é legítimo afirmar que a extrema diversidade das populações escolares, na sua grande maioria, característica da escola contemporânea, torna ainda mais urgente e mais difícil o exercício da responsabilidade. Podemos afirmar que uma verdadeira e salutar cultura ética deve fazer parte das obrigações e competências que pertencem às mais diversas instituições educativas.

Para um apropriado e fecundo enquadramento do tema - ensino dos valores no programa de Filosofia - é necessário tecer algumas considerações sobre a vastidão do conceito de educação. Qualquer tentativa de definir educação revelar-se-ia redutora, arbitrária e contraproducente, mesmo assim, dedicaremos especial atenção à problemática da educação no capítulo 3.3- A educação para os valores sob os olhares da Psicologia e da Sociologia.

Por agora o conceito de ensino é mais apropriado, já que ensinar designa uma ação, uma atividade intencional, exercida numa instituição, com fins explícitos, métodos mais ou menos similares e assegurada por um conjunto de profissionais. Na obra *O que é aprender?* Olivier Reboul elucida-nos dois conceitos interdependentes: ensinar e aprender. O autor sentencia: “Nenhuma escola, nenhum educador, nenhum livro pode ensinar-nos a amadurecer, a envelhecer, a morrer (...). Aprender a ser, muito bem, mas ser nunca se aprende de encomenda, como e quando se quer. No sentido em que aprender é correlativo de ensinar.”²⁶ Sabemos que o processo de ensino e de

²⁴ Cf. Carr, David, *Obrigações Profissionais e Direitos Humanos. Suas Implicações na Conduta dos Responsáveis pela Educação e pelo Ensino*, in Carvalho, Adalberto Dias de (org.), *A Educação e os Limites dos Direitos Humanos. Ensaio de Filosofia da Educação*, Porto editora, Porto, 2000, p. 79.

²⁵ Idem, p.82.

²⁶ Reboul, Olivier, *O que é Aprender?*, Livraria Almedina, Coimbra, 1982, p. 14.

aprendizagem decorre no âmbito de uma relação, por vezes complexa e desnivelada, que envolve múltiplos elementos entre os quais se encontram o professor, o aluno, os conteúdos a apreender e os objetivos a alcançar. Tantas vezes, a escola não responde devidamente às expetativas dos seus intervenientes, mercê das especificidades que se antagonizam e nas relações que se estabelecem entre os elementos referidos. Isto não significa que não se devam estabelecer metas, finalidades e objetivos gerais e específicos, para o imediato, mas sobretudo para o após ter ocorrido o ensino. Olivier Reboul refere a este respeito: “Numa palavra, aprender só será correlativo de ensinar mediante duas condições: em primeiro lugar, que se esteja submetido a um ensino e, em segundo lugar, que este ensino tenha atingido a sua finalidade.”²⁷ E conclui perguntando: “O que é aprender? É adquirir uma informação, ou um saber-fazer, ou uma compreensão (...). A aprendizagem é superior à informação e a compreensão à aprendizagem.”²⁸

Numa outra obra relevante para o nosso estudo, intitulada *Filosofia da Educação*, Olivier Reboul constata o mérito de Ivan Illich por ter recusado radicalmente a escola, mas ao mesmo tempo, ter demonstrado o quanto é insubstituível. Olivier Reboul pergunta o que é que caracteriza o saber escolar e para que serve? O autor responde: “Em primeiro lugar, trata-se de um saber *a longo prazo* (...). Em segundo lugar, trata-se de saberes *organizados*, que se encadeiam de modo lógico (...). Em terceiro lugar, trata-se de saberes adaptados, postos, pela *didáctica*, ao alcance dos alunos (...). Em quarto lugar, trata-se de saberes *argumentados* (...). Em quinto lugar, trata-se de saberes *desinteressados*, isto é, sem finalidade profissional ou outra, pelo menos no imediato.”²⁹ Aparentemente o autor parece não dar importância à especificidade do ensino dos valores, esquecendo a educação para os valores na escola que queremos defender e justificar. No entanto refere posteriormente: “Lembremos que a escola garante uma formação moral específica, que ensina valores que não se encontram na família, nem decerto no mundo do trabalho: a igualdade, a justiça, o esforço, o espírito crítico.”³⁰ E termina: “Se a escola for o que deve ser, o próprio facto de a frequentar constitui uma educação tanto moral como intelectual.”³¹

²⁷ Idem, p. 15.

²⁸ Idem, p. 18.

²⁹ Reboul, Olivier, *A Filosofia da Educação*, Edições 70, Lisboa, 2000, pp. 34-35.

³⁰ Idem, p. 35.

³¹ Idem, p.36.

Para concluirmos este capítulo evocaremos aquilo a que Gaston Mialaret denomina: “Os três sentidos principais da palavra educação.”³² O autor determina: “Falar de educação é, em primeiro lugar, evocar uma instituição social, um sistema educativo (...). A linguagem corrente utiliza a palavra educação num outro sentido: o do resultado de uma acção. Recebeu-se uma boa ou má educação (...). O terceiro sentido da palavra «educação» refere-se ao próprio processo que liga de uma maneira prevista ou imprevista dois ou mais seres humanos e que os coloca em comunicação, em situação de troca e de modificações recíprocas.”³³ Este último aspeto catapulta-nos para uma melhor compreensão da vida, para um maior apreço pelo conhecimento associado à existência, seja ela qual for, e, para a utopia de uma prática educativa verdadeiramente humana e humanizante onde a vivência dos múltiplos valores tem lugar privilegiado.

Marín Ibáñez reflete sobre o conteúdo axiológico da educação e assevera: “Para conjugar lo empírico y lo ideal, lo preferido y lo que debe preferirse, las elecciones que se realizan cotidianamente y del amplio ámbito de los valores com los que deberá estar familiarizado el sujeto al final del período formativo: hay toda una gama de estrategias, sempre cambiantes de acuerdo al progreso de las ciencias de la educación, pero que sólo serán válidos mientras se apoyen firmemente en el plano empírico y en ideal de los valores (...). Los valores deben ser reconocidos, asumidos y aceptados consciente, lúcidamente.”³⁴

O tema dos valores enquadra-se inteiramente no programa de Filosofia pelas razões apontadas anteriormente e às quais podemos juntar outras não menos significativas. A consciência de que hoje vivemos em competição desenfreada e numa concorrência que atropela e aniquila os mais nobres sentimentos de convivência sadia e desinteressada; a exagerada preocupação pelo ter e pelo poder deforma e agride as relações humanas; os falsos absolutos sacrificam os verdadeiros valores. A educação, muitas vezes, reduz-se à aprendizagem, o amor perde-se nos egoísmos mais estranhos; a justiça esgota-se na reivindicação de direitos - tantas vezes - ocultando conscientemente os deveres; a paz - tantas vezes uma miragem - sai sacrificada mercê dos interesses económicos, políticos, ideológicos ou de outra natureza.

³² Mialaret, Gaston, *As Ciências da Educação*, Moraes Editores, Lisboa, 1980, p.11.

³³ Idem, pp. 11-12.

³⁴ Ibáñez, Ricardo Marín, *El Contenido Axiológico de la Educación*, in Patrício, Manuel Ferreira (org.), *A Escola Cultural e os Valores*, Porto Editora, Porto, 1997, p. 69.

2.1 – Da diversidade dos problemas filosóficos à especificidade do problema dos valores

Durante a primeira parte do programa de Filosofia, ressalta um facto importante que em parte nos pode ajudar a compreender o que é a Filosofia e, sobretudo, as funções que ocupou e ocupa na cultura ocidental. Mercê dessa atitude problemático-reflexiva a Filosofia fez o seu caminho e continua hoje a poder definir-se como uma reflexão (que pode adquirir várias formas, consoante os diferentes sistemas filosóficos) sobre temáticas e problemas que persistem desde os primeiros filósofos gregos até aos nossos dias. Ela não tem propriamente um objeto de estudo, antes incide sobre vários, e muitas vezes confunde-se com outras disciplinas que, ela própria problematiza.

Não esqueçamos, como muito bem salienta Bertrand Russel: “A característica essencial da filosofia, que a torna um estudo diferente da ciência, é a *crítica*. A filosofia examina criticamente os princípios usados na ciência e na vida quotidiana.”³⁵ E continua: “A filosofia, como todos os outros estudos, visa primariamente o conhecimento (...). É o tipo de conhecimento que dá unidade e sistema ao corpo das ciências, e o tipo que resulta de um exame crítico dos fundamentos das nossas concicções, preconceitos e crenças.”³⁶ O autor para concluir assevera: “A mente que se acostumou à liberdade e imparcialidade da contemplação filosófica irá preservar qualquer coisa desta liberdade e imparcialidade no mundo da acção e da emoção.”³⁷ O que aqui pretendemos salientar é a valorização dos problemas reais e concretos, tendo como caraterísticas essenciais a imaginação intelectual e a diminuição da segurança, tantas vezes dogmática, que fecha o espírito à investigação e consequente problematização do homem e do universo.

A consciência de uma diversidade e de uma pluralidade de problemas colocados à Filosofia não é nova. Carlos Alexandre Sacadura na comunicação *A Dimensão Ética da Cultura Pedagógica*³⁸ indo ao encontro da percepção de que o relativismo, ou mesmo do indiferentismo prático, é uma realidade atual refere: “Terá ressurgido, no contexto contemporâneo, a tensão entre o essencialismo platónico e o relativismo sofístico, entre o mundo impregnado de sentido e um mundo incerto, flexível e frágil (...). Esses

³⁵ Russell, Bertrand, *Os Problemas da Filosofia*, Edições 70, Lisboa, 2008, p. 209.

³⁶ Idem, p. 214.

³⁷ Idem, p. 220.

³⁸ Cf. Sacadura, Carlos Alexandre B. A., *A Dimensão Ética da Cultura Pedagógica*, in Carvalho, Adalberto Dias de (coord.), *Limiares Críticos da Educação Contemporânea*, Edições Afrontamento, Porto, 2010, p. 43.

extremos são referenciados como sendo os do dogmatismo e os do cepticismo.”³⁹ E prossegue: “A laicização da sociedade, da cultura e educação moderna, correspondeu a uma passagem dos valores transcendentais a novos ideais em torno dos quais se organiza a vida individual e colectiva: o humanismo e a realização de uma ordem racional, tanto no plano do conhecimento como na política.”⁴⁰ O autor termina com esta asserção: “As éticas do dever o âmbito da comunidade - a cidade antiga - formavam tanto uma comunidade política como ética - de uma ética dando sentido à vida em função da religiosidade, no mundo medieval, ou de uma moral racional projectando a vida humana em ordem a valores imanes, corporizados nas ideias de progresso científico, técnico e social, que forneciam enquadramento às instituições de ensino e um conjunto de finalidades à educação na modernidade.”⁴¹

Debruçando-nos agora sobre a especificidade da problemática dos valores convém realçar, antes de mais, que a reflexão em torno dos valores se insere no ambiente e no contexto escolares e na educação secundária. Este é um nível de ensino complexo e que tem merecido por parte do Ministério da Educação e dos vários agentes educativos a maior importância. Apesar da falta de consenso nas políticas educativas, na revisão do currículo, nas finalidades educativas, nos conteúdos a lecionar, a educação continua a ser vista como um processo a prosseguir durante toda a vida.

A vocação pedagógica da Filosofia confere-lhe um estatuto único e singular no conjunto das outras disciplinas e áreas curriculares não disciplinares. A Filosofia nunca visou a mera contemplação da realidade. É certo que, como refere Jean Piaget: “Quando se trata de problemas metafísicos, referentes à coordenação dos valores julgados essenciais e implicando, pois, elementos de comunicação ou de fé, a reflexão especulativa permanece, é verdade, como o único método possível.”⁴² O autor continua: “Mas o problema importante é destacar onde está o motor, na sucessão dos sistemas: sendo admitido que a coordenação dos valores constituía função permanente da filosofia.”⁴³ Jean Piaget considera que a Filosofia em si não é conhecimento, já que só a ciência possui o autêntico conhecimento e o saber verídico. O autor conclui: “A função metafísica, própria à filosofia, leva a uma sabedoria e não a um conhecimento, porque é

³⁹ Idem, p. 49.

⁴⁰ Ibidem.

⁴¹ Idem, pp. 49-50.

⁴² Piaget, Jean, *Sabedoria e Ilusões da Filosofia*, Difusão Européia do Livro, São Paulo, 1969, p. 19.

⁴³ Idem, p. 49.

uma coordenação racionada de todos os valores, inclusive os cognitivos, mas ultrapassando-os sem permanecer no plano do conhecimento apenas.”⁴⁴ A especificidade da Filosofia e a sua virtualidade está precisamente em conseguir abarcar todo o conhecimento e não o negar ou desconhecer, mas problematizando todas as dimensões do humano, inclusive os valores do conhecimento científico. No plano da estruturação dos valores a reflexão filosófica é indispensável “pelo facto de existir um conjunto de valores vitais, cuja avaliação axiológica ultrapassa as fronteiras do conhecimento científico (...).”⁴⁵

A fim de evitarmos um tipo de racionalismo que impõe um modelo dominante de cultura baseado exclusivamente na razão e no progresso científico, importa realçar o homem criador de cultura - entendida como apreensão e realização pessoal de valores. Só ele possui dentro de si um mundo axiológico, poder de apreender e realizar os valores, conhecimento para os hierarquizar, só ele pode formar juízos de valor, porque dotado de autodeterminação e liberdade. Podemos afirmar que a razão moderna trouxe consigo uma visão descentrada e compartimentada do real, sem uma lógica de conjunto ou um sistema de valorização coletiva, bem como, uma visão predominantemente técnico-científica da realidade. Isto não significa que não tenha havido uma reação a este desencanto por parte de alguns filósofos que de imediato apelaram para uma racionalidade crítica.

Com o tópico *Investigação Reticular, ou como evitar a não Criatividade da Linha Recta*⁴⁶ Maria João Couto, referindo-se ao debate entre Jürgen Habermas e Hans-Georg Gadamer sobre a relação que existe entre o “desenvolvimento da compreensão teórica e o desenvolvimento e a comprovação das teorias operacionais no discurso prático”⁴⁷, refere: “Segundo Habermas, os princípios, crenças e valores tácitos que subjazem às práticas podem criticar-se e validar-se de forma racional num contexto de diálogo livre e aberto, no qual não haja restrições impostas sobre as conclusões, salvo a força de melhor argumento.”⁴⁸ Por outro lado, para Gadamer “toda a compreensão dos artefactos, instituições e práticas humanas inclui a interpretação de quem confronta uma

⁴⁴ Idem, p.112.

⁴⁵ Idem, p.113.

⁴⁶ Cf. Couto, Maria João, *Investigação Reticular, ou como evitar a não Criatividade da Linha Recta*, in Carvalho, Adalberto Dias de (coord.), *Contemporaneidade Educativa e Intepelação Filosófica*, Edições Afrontamento, Porto, 2010, p. 173.

⁴⁷ Idem, p. 175.

⁴⁸ Ibidem.

situação específica, na qual há que levar a cabo opções práticas à luz de valores e crenças.”⁴⁹

Estas asserções remetem-nos de imediato para o quotidiano, para a experiência e para a relação com o outro e com o mundo; para o reconhecimento que se passa ao nível de atos, de encontros, de factos, de conhecimento. Mas o experimentar não é simplesmente empírico, vai muito mais além dum simples contacto do sujeito com o objeto; o sujeito coloca-se em relação com o dado e confronta-se com ele. Talvez, por isso, a experiência humana mais autêntica é a mais refletida e a mais pensada.

Os filósofos sempre quiseram modificar o homem e o mundo e nesse sentido a Filosofia é animada por uma constante e irresistível vocação pedagógica. Podemos aferir que uma pedagogia de valores e atitudes faz um caminho paralelo com a história da Filosofia, qualquer que seja o sistema, ou atitude, ou corrente filosófica.

É amplamente sublinhado que todas as disciplinas devem concorrer para o desenvolvimento integral dos alunos. A educação contribuirá ao seu jeito para o progresso e crescimento completo da pessoa: inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade. Concordamos que “só assim a educação será axiológica.”⁵⁰

Sendo a descoberta dos valores um dos temas centrais da pedagogia podemos perguntar: como fazer com que o outro descubra este ou aquele valor? Podemos apontar algumas iniciativas, tão práticas quanto possíveis, no processo de compreensão e aceitação de determinados valores: dar indicações teóricas; criar condições ambientais, em que o valor em questão se possa expressar; pôr o educando em contacto direto e pessoal com o respetivo valor; dar ao educando um “bom exemplo”.

As raízes filosóficas da pedagogia são múltiplas como diversas são as dimensões da educação - o sujeito, o objeto, o objetivo, o processo, o meio envolvente. De todas elas o objetivo é sem dúvida o mais desconhecido e o mais vilipendiado. Tendo a educação um domínio muito vasto e com inúmeras facetas, o nosso olhar deve ser totalmente abrangente e aberto à existência e coexistência de diversos fatores. Quase tudo o que fazemos e pensamos assenta sobre fundamentos educativos. Isto significa

⁴⁹ Idem, p. 176.

⁵⁰ Medeiros, Emanuel Oliveira, *Aprender e Desenvolver Competências na Educação Secundária: um Horizonte Axiológico para a Educação Superior*, in Medeiros, Teresa; Peixoto, Ermelinda, *Desenvolvimento e Aprendizagem: do Ensino Secundário ao Ensino Superior*, Nova Gráfica, Universidade dos Açores, 2005, p. 24.

sobremaneira que no entender de João Boavida “há uma essência educativa na realidade humana e social e, portanto, na realidade ontológica, epistemológica e ética.”⁵¹

Muitos dos problemas postos pela pedagogia são filosóficos, como são filosóficos muitos dos problemas colocados pela microfísica, pela genética, pela economia ou pela política. A Filosofia é confrontada e, ainda bem, com novas questões que permitem refundar e renovar o seu campo de ação. Tomemos como exemplo as finalidades educativas, os modelos e os valores. O aparecimento e desenvolvimento das ciências humanas e sociais trouxeram inevitavelmente o homem para o campo da investigação empírica. Esta panóplia de informação, para lá das transformações ao nível das conceções teóricas, lembra-nos incessantemente que não podemos esquecer os inúmeros problemas filosóficos que o ato educativo contém e pressupõe. Urge confrontar o discurso filosófico com outras atividades e linguagens culturais, a que a Filosofia se liga, mas simultaneamente se demarca e diferencia.

A prática docente expressa sempre uma determinada imagem, um padrão e uma valorização, ou desvalorização do homem, do mundo e de Deus. Não raro, esta vocação pedagógica da Filosofia é esquecida e mesmo negligenciada, quer pelos educadores, quer pelos alunos. O problema está muitas vezes no modo como problematizamos determinadas questões. Muitas vezes não passam de meras abstrações destituídas de significado e valor. João Boavida diz-nos a este respeito: “Poderemos por certo falar de problemas filosóficos reais, como o problema da predicação, o problema dos universais, ou em problemas epistemológicos, éticos, estéticos ou quaisquer outros. Mas, postos assim, não são problemas, mas formulações abstratas.”⁵² Nesta perspetiva e, em contexto escolar, o mais importante é ter presente e acreditar que a dimensão formativa da Filosofia é uma realidade expressa e vivida na educação secundária. Como já referimos a Filosofia deve contribuir para o desenvolvimento integral do aluno como indivíduo, cidadão, futuro profissional e, sobretudo, como *pessoa*.

Na nossa perspetiva é pertinente refletir sobre o ensino dos valores, ou melhor, como e para que educar para os valores na escola. Maria Isabel Pires reconhece que é importante e fundamental “porque as nossas crenças e atitudes fundamentais estão

⁵¹ Boavida, João, *Educação Filosófica - Sete Ensaios*, Imprensa da Universidade de Coimbra, Coimbra, 2010, p. 15.

⁵² Cf. Idem, p. 25.

ligadas de forma essencial aos nossos valores, os quais constituem a base da nossa conduta pessoal e social.”⁵³

Pressentimos, porém, que é a problemática dos valores por ser complexa é muitas vezes escamoteada pela forma como os alunos, os professores e as famílias a relevam e/ou ocultam. Isto é, o sentido axiológico do ato educativo não está presente em todas as dimensões atrás referidas: o aluno como pessoa, cidadão e futuro profissional. A acrescentar a esta desvinculação está patente uma certa argumentação com a fraca pertinência das matérias lecionadas e com a débil importância facultada à aquisição e compreensão de atitudes e valores.

Está expresso e é “vulgar” dizer que à Filosofia compete, entre outras coisas, aprofundar e desenvolver várias competências e capacidades nos alunos: pensar e refletir, comunicar e dialogar, relacionar os conhecimentos, interrogar e interrogar-se, analisar e argumentar, investigar e assumir posição pessoal, entre muitas mais.⁵⁴ A Filosofia deve ser espaço de comunicação, de partilha do saber, de elaboração de pensamentos autónomos e críticos, de modo que cada um formule os seus próprios juízos de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nos mais variados contextos da vida.

Podemos afirmar que todo o processo de ensino e de aprendizagem se desenvolve numa linguagem⁵⁵ e numa relação muito próxima entre quem diz e quem ouve. O professor desempenha um papel fundamental, determinante e ativo na relação pedagógica e educativa com os alunos. Ele pode ser agente que mobiliza saberes e valores, ainda que nestes últimos, o sentido e a importância não está no que se diz, mas no que se ouve. Ou então, o professor que, por dogmatismo consciente ou inconsciente, amesquinha o espírito crítico e a curiosidade dos alunos.

No contexto do tema em estudo - Ensino da questão dos Valores no Programa de Filosofia - urge apelar à Filosofia enquanto espaço privilegiado de comunicação e educação axiológica. Isto porque acreditamos que o problema da neutralidade axiológica no ensino não tem sentido nem equidade, como veremos mais adiante.

⁵³ Pires, Maria Isabel, *Os Valores na Família e na Escola - Educar para a Vida*, Colecção Educação, Celta Editora, Lisboa, 2007, p. 115.

⁵⁴ Estas e outras competências encontram-se amplamente descritas no programa de Filosofia do 10º e 11º anos emanado do Ministério da Educação Departamento do Ensino Secundário nos objetivos gerais nos domínios cognitivo, das atitudes e valores e das competências, métodos e instrumentos.

⁵⁵ “Linguagem é qualquer sistema ou conjunto de sinais convencionais, fonéticos ou visuais, que servem para a expressão do pensar e do sentir”, in *Dicionário da Língua Portuguesa*, Porto Editora, p. 1020.

Concordamos com José Alberto Damas que refere: “Não há comunicação isenta de valores. Mas se não há comunicação que não veicule valores, a dificuldade surge na sua identificação.”⁵⁶ Nesse sentido uma pedagogia de valores e atitudes é uma pedagogia de vinculações ao que vai no espírito de uma pessoa. A “pedagogia do ideal”⁵⁷ tem como fundamento a vinculação a ideias que “por este processo, se transformam em valores”⁵⁸. Seguindo Maria Isabel Pires, a pedagogia do ideal insiste fundamentalmente num valor primordial: o ideal. Sabemos que para seguirmos um ideal pessoal é necessário o nosso empenho sério e comprometido.

Neste itinerário educativo “importa desmistificar os falsos valores que se opõem ao ideal”⁵⁹. Deste modo “o educador tem uma outra maneira de apoiar a realização do ideal: a vivência prévia do caminho que o seu educando deve percorrer.”⁶⁰ Procurar aqui e agora os princípios, normas e valores que norteiam a vida pessoal, em grupo e em sociedade torna-se imperativo. O homem tem consciência da sua imperfeição e deste modo procura afastar-se dela. A necessidade que o homem tem em romper os laços com a autoridade, seja ela qual for, e, com a tradição, investe-o de uma enorme e, por vezes, inatingível responsabilidade moral: criador de si mesmo, do seu mundo, dos seus fins e dos seus valores.

A par das múltiplas finalidades educativas consignadas na Lei de Bases do Sistema Educativo, a Filosofia tem uma dimensão formativa muito peculiar, no que diz respeito à problemática dos valores. A sua inclusão no currículo e a vasta explanação são por si só, razões que explicam a enorme importância e responsabilidade atribuídas ao pensamento e reflexão filosófica. A Filosofia relaciona-se bem com a educação, na medida em que educa o nosso pensar; educa-nos para a convivência sadia; move-nos ao espírito crítico; impele-nos para o que desconhecemos; educa-nos para os valores que nos humanizam.

Emanuel Oliveira Medeiros assevera: “A intersubjectividade exige a ponderação de razões na busca do melhor argumento”⁶¹, das escolhas mais corretas, das

⁵⁶ Damas, José Alberto, *A Educação como Comunicação Normativa*, Instituto Superior Politécnico Portucalense, Porto, 1997, p. 178.

⁵⁷ Cf. Pires, Maria Isabel, *Os Valores na Família e na Escola - Educar para a Vida*, Coleção Educação, Celta Editora, Lisboa, 2007, p. 101.

⁵⁸ Ibidem.

⁵⁹ Idem, p. 105.

⁶⁰ Ibidem.

⁶¹ Medeiros, Emanuel Oliveira, *Aprender e Desenvolver Competências na Educação Secundária: um Horizonte Axiológico para a Educação Superior*, in Medeiros, Teresa;

interrogações mais críticas, das convicções mais profundas. Ela desencadeia um conjunto de opções políticas, culturais, morais, religiosas e éticas, que por via de uma atitude coerente e dialógica, é promotora de um consenso mais amplo e solidário. Jürgen Habermas ao abordar o “conteúdo normativo da modernidade”⁶² faz uma crítica explícita à razão e a todas as formas de totalitarismo espelhadas nas inúmeras feridas e violações da dignidade humana. O autor refere: “Nesta sensibilidade está registada à imagem de uma intersubjectividade intacta que o jovem Hegel começou por imaginar como *totalidade ética*.”⁶³ No entanto prossegue Habermas: “Com os anticonceitos vazios e semelhantes a fórmulas do Ser e de soberania de poder, da diferença e do não-idêntico que utilizou, esta crítica remete, é certo, para conteúdos estéticos da experiência, mas os valores daí derivados, reivindicados de modo explícito (...) não cobrem a mudança moral que estes autores sacam tacitamente sobre uma prática intacta da vida.”⁶⁴ Compreendemos as reservas colocadas pelo autor e somos de opinião que o pluralismo coexiste com o conflito entre os valores. Basta lembrar, por exemplo, no plano económico o conflito entre o valor de segurança e o de iniciativa e liberdade, ou entre este e a igualdade.

A consciência da moderna heterogeneidade dos valores, da dificuldade em obter consensos sociais e políticos - mesmo no âmbito educacional - quanto a uma hierarquia valorativa, da incapacidade para resolver conflitos entre finalidades de diferente natureza, assume contornos de autonomia e de um individualismo extremo que é prejudicial. É que o homem não se realiza apenas na sua dimensão individual, tendente, tantas vezes para o subjetivismo dos valores, para a neutralidade perante a verdade, o bem e a justiça. José Alberto Damas, consciente da tendência para a racionalização do mundo - um mundo agora desencantado - refere: “É nesta linha de pensamento que podemos integrar a importância da solidariedade como valor charneira da actividade comunicacional e intersubjectiva.”⁶⁵ A escola é um espaço privilegiado - não o único ou principal - de promoção de valores. Torna-se um imperativo tomar consciência dessa tarefa e assumir implícita e explicitamente que a transmissão de valores é vital para a

Peixoto, Ermelinda, *Desenvolvimento e Aprendizagem: do Ensino Secundário ao Ensino Superior*, Nova Gráfica, Universidade dos Açores, 2005, p. 24.

⁶² Cf. Habermas, Jürgen, *O Discurso Filosófico da Modernidade*, Publicações Dom Quixote, Lisboa, 1990, p. 309.

⁶³ Idem, p. 310.

⁶⁴ Ibidem.

⁶⁵ Damas, José Alberto, *A Educação como Comunicação Normativa*, Instituto Superior Politécnico Portucalense, Porto, 1997, p. 181.

vivência harmoniosa e amistosa entre os diversos intervenientes na comunidade educativa.

Como já referimos, uma pedagogia de valores e atitudes potencia e norteia todo o processo educativo, e, este por ser processo vital possui uma dinâmica própria, onde a contextualização e o consenso são fatores essenciais. Nesta perspetiva o processo educativo deve nortear-se pelas naturais exigências de desenvolvimento dos processos vitais do educando. Evidenciamos o facto de a Filosofia no Ensino Secundário ocorrer num período considerável da adolescência. Consequentemente “esta é uma fase em que o jovem anda à procura do seu eu, da sua identidade, numa construção dialéctica e aberta com o mundo e com os outros. Deste modo, uma parte substancial dos problemas filosóficos cruzam-se com as questões psicológicas.”⁶⁶

A crença é a de que a educação faz sentido, e, só faz sentido se a escola formar homens e mulheres conscientes, livres, responsáveis, devidamente formados e informados, integrados na sociedade à qual pertencem e com a capacidade de resolver os seus problemas. Sendo assim, educar é na sua essência, crescimento de dentro para fora; é tomar consciência de que a finalidade última da existência humana, seja ela qual for, é que a pessoa tente compreender-se a si mesma; é respeitar a diversidade dos valores, como condição de liberdade humana; é perspetivar a necessidade e a possibilidade de viver em conjunto.

Na perspetiva de Adalberto Dias de Carvalho a liberdade - uma inquietante problemática filosófica - deve ser vista “como fim, como meio e como princípio, como dimensão do contexto educativo e como postura do sujeito. A liberdade como tarefa, como utopia (...). A liberdade de quem educa e de quem é educado (...). A liberdade individual e dos grupos. A liberdade da pessoa.”⁶⁷

Sabemos também que, a par desta profunda consciência de liberdade, o homem sente-se por vezes e cada vez mais isolado na sua individualidade. O sentido da existência perde-se, por vezes, no emaranhado mundo da tecnologia, da evasão, do consumismo, da perda consciente ou inconsciente de valores. De certa forma o homem perdeu o protagonismo da sua história e da história do universo que habita. As gerações vindouras julgar-nos-ão pelo estado e conservação das virtudes que escamoteamos; pelo

⁶⁶ Medeiros, Emanuel Oliveira, *A Filosofia na Educação Secundária: Uma Reflexão no Contexto da Reforma Curricular e Educativa*, Universidade dos Açores, Ponta Delgada, p.198.

⁶⁷ Carvalho, Adalberto Dias de, *A Educação como Projecto Antropológico*, Edições Afrontamento, Porto, 1998, p. 12.

sentido de responsabilidade que perdemos; pela temperança e coragem que desprezamos; pelo sentido de justiça e autodomínio que vilipendiamos. O apelo a um sistema coerente de valores pode e deve garantir a mais correta e justa unidade à vida pessoal e social.

2.2 – Ética, valores e ação educativa

Mercê de diversos fatores tem-se verificado, há vários anos, múltiplas e justificadas preocupações éticas nos mais diversos setores da vida social. A ética acompanha a par e passo o homem, pelo menos desde que ele se interrogou sobre o sentido da vida, as relações com o universo, as relações entre si e os outros e fundamentalmente sobre as ações que ele e os outros concretizam. Não existe ética fora do domínio da atividade humana, da assunção plena da liberdade e da responsabilidade de cada pessoa que pensa e age. Na opinião de Luís de Araújo a ética surge como “guia para a actividade humana, pressupondo uma experiência de actuação no âmbito de inteira liberdade e inteira responsabilidade, isto é, numa perspectiva de efectiva autonomia da vontade de cada indivíduo, apresentando-lhe prioridades para a acção em função de ter estabelecido previamente uma hierarquia de valores.”⁶⁸

A dimensão antropológica da Filosofia permite-lhe colocar a ética como o objeto último da especulação teórica. O estudo e a reflexão sobre a ética abrem espaço à diversidade de perspectivas que ajudam a compreender a vida humana. Zeferino Rocha refere a este propósito: “Foi o primado dos valores éticos que levou Sócrates a reformular a concepção da filosofia e da dialéctica vigentes no seu tempo.”⁶⁹ O bem, a justiça, a felicidade, o belo, a virtude (...), são exemplos de valores cujo tratamento ocupou um lugar importante desde a Grécia antiga ao nosso século. Toda a reflexão ética, já que tem que ver com a conduta humana e com as normas que devem reger essa conduta, gravita à volta da questão dos valores.

Paul Ricoeur no seu livro *Da Metafísica à Moral*⁷⁰ analisa a forma como o positivismo repudiou a denominada *era metafísica* tendo levado os positivistas, a partir

⁶⁸ Araújo, Luís de, *Ética uma Introdução*, Imprensa Nacional Casa da Moeda, Lisboa, 2005, p. 18.

⁶⁹ Rocha, Zeferino, *A morte de Sócrates: uma Mensagem Ética para o Nosso Tempo*, Editora Universitária UFPE, Recife, 1994, p. 244.

⁷⁰ Cf. Ricoeur, Paul, *Da Metafísica à Moral*, Instituto Piaget, Lisboa, 1995.

de August Comte, a substituir os deuses e as energias sobrenaturais de uma época Teológica longa por “entidades abstratas”⁷¹. Paul Ricoeur segue o percurso reflexivo em duas linhas fundamentais: “Uma primeira vez entre os princípios de mais alto nível e aqueles que determinam uma antropologia do agir, uma segunda vez entre esta mesma antropologia e a qualificação do agir pelos predicados do bom e do obrigatório sobre os quais se edifica uma moral.”⁷² Os atos humanos são atos morais se exprimem e decidem a vontade da pessoa que pratica esses atos. A ética gira à volta da decisão. Decisão essa que supõe a razão e a liberdade. Esse querer e essa decisão exigem um esforço e uma coragem para tomar a decisão certa. No entanto, a consciência, como juízo de um ato, não está isenta da possibilidade de erro. Ela não é infalível, pode errar. Uma boa maneira de testemunhar uma consciência bem formada, é compreender se procuramos sinceramente a verdade e o bem.

Mas, será que temos à nossa disposição uma escolha real dos fins a atingir? E quais serão os limites da decisão quanto à estrutura e ao relacionamento dos meios e dos fins? Podemos dizer que a finalidade moral ultrapassa sempre a ação e como tal, atravessa as múltiplas ações, conferindo-lhes alguma unidade e sentido. Paul Ricoeur diz-nos a este respeito: “A filosofia da acção é, na sua fase analítica, uma semântica das frases de acção, e, na sua fase reflexiva, uma investigação de modos de dizer-se agente, de se reconhecer verbalmente autor dos seus próprios actos; a narração e por excelência palavra, discurso e texto; a imputação especial de uma «inscrição» que junta a acção imputada ao agente responsável.”⁷³

Podemos falar de ética, no sentido estrito, como ciência da moral, como uma reflexão sobre os valores e no sentido lato, referente a tudo o que diz respeito ao comportamento ou agir humano, ou com ele relacionado. À partida excluimos qualquer outro agente que não seja pessoa.⁷⁴ Portanto, todos os seres humanos, porque agem, têm uma determinada conduta. Independentemente da cultura que possuam, da crença que professam ou do modo como encaram a vida, a pessoa tem consciência dos seus atos. Falamos de pessoa, porque é necessário afirmar o homem por ele mesmo e não por qualquer outro motivo ou razão. Todos somos chamados pela voz interior - consciência

⁷¹ Idem, p. 9.

⁷² Idem, p.18.

⁷³ Idem, p. 21.

⁷⁴ “A pessoa é uma noção simultaneamente jurídica e moral. Designa o homem enquanto sujeito consciente e racional, capaz de distinguir o bem do mal, o verdadeiro do falso, e responder pelos seus actos ou pelas suas acções”, in Clément, Élisabeth, *et al.*, *Dicionário Prático de Filosofia*, Terramar, pp. 297-298.

- à *perfetibilidade* dos nossos atos, ainda que conscientes dos nossos limites. Não excluiremos ninguém, porque também é necessário reivindicar a tolerância, o respeito e a compaixão para o homem, em razão da dignidade que possui.

Mas uma vez que a minha ação é em muitos casos uma reação à ação do outro, o mesmo projeto de escolha, a mesma escolha e a mesma decisão tomam um sentido diferente conforme o contexto pessoal, social, cultural no qual se insere. Paul Ricoeur elucida-nos dizendo: “Se colocarmos a equação entre poder de agir e esforço para existir, como propõe Jean Nabert (...) podemos admitir a equação inversa entre sofrimento e diminuição do poder agir.”⁷⁵ O autor conclui: “Considero, por um lado, a ética anterior, na ordem conceptual, à moral (...). A ética - por convenção de vocabulário - constrói-se sobre os predicados do bom e do mau.”⁷⁶

Refletir eticamente é em primeiro lugar debruçarmo-nos sobre nós próprios, tomar consciência da fronteira da nossa liberdade e assumir com inteira responsabilidade o nosso agir. Luís de Araújo aclara: “A reflexão ética visa explicitar os limites à auto-afirmação de cada indivíduo acerca da legitimidade dos seus interesses e dos seus caprichos.”⁷⁷ Abrem-se à ética campos vastos de questionamentos sempre novos sobre a vida humana. A atitude ética opõe-se ao marasmo e à indiferença. Ela convida-nos à ultrapassagem dos limites do egoísmo ou da rutura. Impulsiona-nos livremente para a relação e para o reconhecimento. Não existe ética fora das relações humanas; é no e pelo humano que tudo se joga. Porque o homem é uma possibilidade de *ser* abrem-se múltiplas e infinitas possibilidades de transformar o mundo.

Sem colocar de parte o ancestral conceito de ética e a evolução ao longo dos tempos, interessa salientar a contemporaneidade do termo. Não deixa de ser invulgar o forte predomínio que a cultura judaico-cristã teve em todo o universo humano. Influenciamos e fomos influenciados. Fizemos pontes e partilhamos valores. Levamos progresso e simultaneamente infligimos o sofrimento. Hoje, as crises são as mesmas, mas temos responsabilidades maiores porque possuímos as lições da história. Confundimos propostas com obrigações; misturamos economia com progresso; anunciamos falsas expetativas em detrimento da realidade.

Numa demonstração cabal e na tentativa conseguida de *fundamentação de uma ética da responsabilidade*, Karl - Otto Apel preconiza um pensamento muito

⁷⁵ Ricoeur, Paul, *Da Metafísica à Moral*, Instituto Piaget, Lisboa, 1995, p. 23.

⁷⁶ Idem, p.39.

⁷⁷ Araújo, Luís de, *Ética uma Introdução*, Imprensa Nacional Casa da Moeda, Lisboa, 2005, p. 19.

pragmático e tantas vezes esquecido no domínio da valorização ética. Opondo-se firmemente ao “solipsismo⁷⁸ metódico” o autor supracitado refere a importância da “fundamentação final de uma ética de responsabilidade colectiva.”⁷⁹ Contudo, notamos que, em determinados períodos, mais ou menos longos, as apreensões e os cuidados éticos permanecem mais ou menos silenciosos e, nessa linha, não germinam com tanta incidência e relevância nas reflexões individuais e coletivas. Parece existir uma espécie de consenso sobre os valores e, sobretudo, a necessidade da sua existência. Porém, a ética parece estar ausente; permanece silenciosa, como uma dimensão existencial, entre outras, que não solicita interrogação ou questionamento.

Mas o tempo em que vivemos e o modo como vivemos remete-nos inevitavelmente para a necessidade de redescobrir a ética. É que, apesar da evolução e do desenvolvimento nas áreas da técnica, da saúde, da comunicação e da educação, o homem de hoje não é mais livre, mais autónomo e mais solidário. A Carta Universal dos Direitos Humanos, em muitos aspetos, permanece oculta e sem aplicação prática. Para alguns, a dimensão ética não passa de um importuno conceito do passado, refém de uma qualquer religião arcaica ou ideologia anacrónica. Ela é um empecilho à felicidade, ao gozo e à barbárie. Luís de Araújo refere: “No âmbito desta problemática essencial da Ética surge ainda a necessidade de pensar a fronteira entre responsabilidade e culpabilidade (...).”⁸⁰ A crise generalizada das nossas sociedades, com uma notória dificuldade em encontrar um verdadeiro nexo entre o desenvolvimento e o mundo dos valores, ultrapassar-se-á com o recurso ao diálogo salutar e à partilha do património cultural, cívico e humano. Porque o agir ético é um confronto, no sentido positivo do termo, do homem consigo próprio e com o outro. No seu íntimo, o homem deseja a conciliação, a harmonia e a colaboração; mas simultaneamente ele tende para o desacerto, o egoísmo e a desordem. No entanto, é esta oposição que permite a existência e o aperfeiçoamento dos valores. Eduardo Lourenço lucidamente esclarece: “No plano do conhecer ou no plano do agir, na filosofia ou na política, o homem é uma realidade dividida.”⁸¹ Isto significa que na relação interpessoal estamos sempre diante de nós e do

⁷⁸ “Apelação que designa o que parece ser uma consequência do idealismo subjectivo: aquela que conduziria o sujeito pensante a não afirmar qualquer outra realidade além de si próprio”, in Clément, Élisabeth, et al., *Dicionário Prático de Filosofia*, Terramar, pp. 363-364.

⁷⁹ Apel, Karl - Otto, *Ética e Responsabilidade - O Problema da Passagem para a Moral Pós - convencional*, Instituto Piaget, Lisboa, 2007, p. 148.

⁸⁰ Araújo, Luís de, *Ética uma Introdução*, Imprensa Nacional Casa da Moeda, Lisboa, 2005, p. 26.

⁸¹ Lourenço, Eduardo, *Heterodoxia I*, Gradiva, Lisboa, 2005, p.16.

outro, num frente a frente. Mas esta exigência ética não nos impede de escolher o mal, o suicídio e de aniquilar. A proibição de matar não torna impossível o homicídio.

Com o título sugestivo *En que Valores Educamos?*⁸² Felicidad Sánchez Pásqua apela para a coexistência dos valores com a subjetividade: “La misma subjetividad, al aceptar y encarnar valores, los transforma o afina en cada momento histórico-cultural.”⁸³ E parafraseando Marín Ibáñez que “sintetiza las clasificaciones de valor que han tenido mayor ressonância (la de Munsterberg, Rickert, Scheler, Ortega, Le Senne y Lavelle) en todas ellas aparecen, com una o outra denominación, los tres valores clásicos: verdade, beleza moralidade.”⁸⁴ Sendo certo que para nós educar é encarnar valores, não havendo lugar para uma educação neutral, existem sempre referências valorativas. O educador deve assumir pessoalmente a existência de valores. Isto é, perguntar-se e questionar, que soluções existem para os problemas ligados à insatisfação, à supervalorização do económico, do consumismo acrítico e do relativismo permissivo. Felicidad Sánchez Pásqua expõe: “Estudiosos del tema buscan soluciones. Entre ellas: a) al la urgencia de pronunciarse por unos valores que sean básicos para la realización de la persona humana, y que liberando del deseo de *tener* afirmen la realidad del *ser* (...); b) Diseñar perfiles nuevos de la figura del educador, ofrecidos como reto desde que acepta um compromisso com los valores humanos.”⁸⁵

Como veremos mais à frente seria paradoxal que a educação ficasse à margem do debate e da reflexão das múltiplas situações em que nos encontramos nos diversos domínios da transformação por que passam as sociedades de hoje. A educação é deste modo uma *instituição*, isto é, uma organização delegada pela sociedade global para assumir os papéis e as responsabilidades de formação e orientação das gerações mais jovens. Animada por esta vinculação à tradição e, simultaneamente, instigada pelo apetite de abarcar uma realidade plural e multifacetada e um tempo por definição desconhecido, a educação é um “projecto antropológico”⁸⁶ em permanente renovação. Mas, por ser um terreno tão vasto, a educação sujeita às mais vis e fúteis experiências, Adalberto Dias de Carvalho assinala: “Foi (e continua a ser) naturalmente um dos

⁸² Cf. Pásqua, Felicidad Sánchez, *En que Valores Educamos?*, in Patrício, Manuel Ferreira (org.), *A Escola Cultural e os Valores*, Porto Editora, Porto, 1997, p. 259.

⁸³ Idem, p.260.

⁸⁴ Ibidem.

⁸⁵ Idem, p. 264.

⁸⁶ Cf. Carvalho, Adalberto Dias de, *A Educação como Projecto Antropológico*, Edições Afrontamento, Porto, 1998, p. 8.

domínios em que, de modo mais flagrante, se evidenciaram as fracturas e os bloqueamentos.”⁸⁷

Voltemos, por agora, ao domínio da ética e ao reconhecimento da emergência dos valores. Podemos afirmar com convicção que a base da eticidade dos seres humanos é a intersubjetividade, dado que a ética tem como lugar próprio e imprescindível a relação e, mais concretamente a interação. Isto porque o reconhecimento de outrem supõe o reconhecimento da sua incontestável liberdade e incondicional dignidade; porque o homem está destinado à relação, uma ação só é ética na medida em que implica uma relação ao outro e com o outro. Emmanuel Levinas, filósofo da ética, faz repousar a ética na experiência de outrem; o outro não pode ser pensado segundo a lógica do mesmo, sendo que a generosidade só pode ser construída a partir da centração na *alteridade*. A este propósito refere o autor: “A alteridade de Outrem não depende de uma qualquer qualidade que o distinga de mim, porque uma distinção dessa natureza implicaria entre nós a comunidade de género, que anula já a alteridade.”⁸⁸ Este e outros conceitos são profundamente refletidos, e, num discurso que visa o “absoluto na relação”⁸⁹ Levinas propõe-nos o retorno ao outro que conduz diretamente à questão do sentido.

A este propósito, e porque direcionados para o campo da educação, Isabel Baptista no capítulo dedicado ao “*Estatuto Ético da Relação Educativa*”⁹⁰ aponta para o *projeto educativo* conferindo-lhe uma dimensão e uma orientação moral e axiológica. A autora tem plena consciência de uma das grandes finalidades da educação e garante: “Afimil cabe à educação introduzir o indivíduo no universo dos costumes, ajudando-o a fazer a aprendizagem das regras que devem orientar a sua acção no mundo.”⁹¹ Na compreensão de que, educar para os valores é, assim, educar para uma sã cidadania, em que cada homem se sente irmão do outro homem, mãos dadas para a construção da cidade de todos, Isabel Baptista lança o desafio: “Num mundo determinado por valores individualistas, orientados para a valorização de tudo quanto alimenta a quietude feliz, assumir o exercício da responsabilidade como afirmação de um desinteresse de natureza

⁸⁷ Ibidem.

⁸⁸ Levinas, Emmanuel, *Totalidade e Infinito*, Edições 70, Lisboa, 2008, p. 188.

⁸⁹ Idem, p. 189.

⁹⁰ Cf. Baptista, Isabel, *Ética e Educação. Estatuto Ético da Relação Educativa*, Universidade Portucalense, Porto, 1998, p. 51.

⁹¹ Ibidem.

ética não é tarefa fácil.”⁹² A autora conclui: “É a crença na possibilidade de evolução do homem que dá sentido ao projecto educativo, e é a responsabilidade de caminhar nesse sentido, superando toda a insegurança, que justifica o seu estatuto ético.”⁹³

Os debates éticos tocam os principais domínios da existência humana. Proteger a *humanidade* no homem e a presença igual desta em qualquer dos homens, é o seu fim. A questão da ética coloca-se em função das ações a conduzir e das decisões a tomar, na convergência da universalidade dos valores com a experiência vivida da ação. Para a fundamentação de uma “ética normativa intersubjectivamente válida”⁹⁴ Edvino Rabuske aponta duas condições imprescindíveis e satisfatórias: “1) Descobrir tendências que o homem não pode deixar de satisfazer, sem deixar de ser homem: sobrevivência, autonomia, reciprocidade e fraternidade. 2) Mostrar que estas tendências são universais, que são constantes antropológicas, independentemente do tempo e do espaço.”⁹⁵ Esta posição faz-nos crer que a ética articula o universal com o singular, constituindo uma dimensão da pessoa, irreduzível a qualquer outra. Determina-se, com efeito, a partir de valores universais que, em princípio, se aplicam a todos, sociedades e indivíduos.

Estamos no universo da “educação como comunicação normativa”⁹⁶ e nas palavras de José Alberto Damas, “a intercompreensão para a qual Habermas faz tender todo o agir comunicacional que tem um chão comum - o mundo da vida (...).”⁹⁷ E deste modo, “entendida como comunicação normativa a educação não é aceitável à margem dos valores (...).”⁹⁸ E acima de tudo, “educar é, assim, o modo com se estruturam e organizam normas e valores em função dos projectos e da efectiva integração do homem na cultura.”⁹⁹

Os valores encontram-se no centro da existência e da atividade humana, na medida em que estas adquirem sentido e significado através deles; são características da ação humana, enquanto pressupõem determinadas escolhas no conjunto dos dilemas que marcam a vida do homem. Apesar de ser o homem quem constitui o valor, esta dimensão subjetiva não elimina a dimensão da objetividade; os valores não são

⁹² Idem, p. 113.

⁹³ Idem, p. 59.

⁹⁴ Rabuske, Edvino, *Epistemologia das Ciências Humanas*, EDUCS, Caxias do Sul, 1987, p.88.

⁹⁵ Ibidem.

⁹⁶ Cf. Damas, José Alberto, *A Educação como Comunicação Normativa*, Instituto Superior Politécnico Portucalense, Porto, 1997.

⁹⁷ Idem, p. 182.

⁹⁸ Idem, p. 184.

⁹⁹ Idem, p.191.

*coisas*¹⁰⁰, embora se identifiquem ontologicamente com elas; não há valores sem um *em si*, mas também não os haveria sem a *valoração* que radica na *tendência/preferência* do sujeito. Para percebermos melhor esta ideia centrada nalguns elementos que constituem uma *teoria* dos valores partimos da certeza inabalável que “ o critério para estabelecer uma escala de valores só pode ser o próprio homem. Melhor, é o homem na sua totalidade e na sua finalidade.”¹⁰¹

O fundamento último da dimensão ética da ação humana assenta na ideia, crucial, de que o universal está presente em cada pessoa particular, na medida em que esta realça a pertença à humanidade, igual, portanto, em dignidade a todas as outras pessoas. Ora, “este pensamento moderno ético de índole universal”¹⁰² radica essencialmente na razão humana negligenciando, a maior parte das vezes, qualquer referência ao transcendente. Luís de Araújo diz-nos a este respeito: “ Nesta linha de pensar se destaca a filosofia moral de Kant para quem importava não tanto a busca de felicidade individual, mas, sobretudo, pensar as condições de uma vida em comum aureolada de eticidade, um critério racional para determinar a validade de todas as regras para a existência (...).”¹⁰³ Neste entender, e no nosso, há referências estabelecidas por um sistema de valores que transcendem a situação aqui e agora dos indivíduos ou das sociedades. Os direitos do homem, fixados oficialmente, são definidos como pertença de todos, comprometem a responsabilidade de todos, concedem a todos o mesmo preço ético, em termos de direitos e de deveres, de obrigações e de liberdades. Apesar da clareza e da profundidade destes princípios, juntamente com Paul Valadier, podemos “sustentar a ideia angustiada de que as nossas sociedades estariam ameaçadas pelo declínio das suas referências morais e pelo obscurecimento dos seus princípios.”¹⁰⁴ Nesta linha de pensamento em que os valores

¹⁰⁰ “Kant opõe as coisas, seres privados de raciocínio, que não têm senão um valor relativo, às pessoas, fins em si e objectos de respeito. Enquanto as coisas têm um preço e são substituídas por outras equivalentes, as pessoas têm - ou deveriam ter - uma dignidade e um valor absolutos.

Num artigo intitulado “A Coisa”, Heidegger insurge-se veementemente, no que diz respeito à coisa, contra toda a tradição científica e metafísica. Por ter pretendido explicar tudo, a filosofia clássica não soube lidar com a “coisicidade” das coisas, ignorou a sua espessura”, in Clément, Élisabeth, *et al.*, *Dicionário Prático de Filosofia*, Terramar, pp. 61-62.

¹⁰¹ Rabuske, Edvino, *Epistemologia das Ciências Humanas*, EDUCS, Caxias do Sul, 1987, p.75.

¹⁰² Araújo, Luís de, *Ética uma Introdução*, Imprensa Nacional Casa da Moeda, Lisboa, 2005, p. 37.

¹⁰³ Ibidem.

¹⁰⁴ Valadier, Paul, *A Moral em Desordem. Em defesa da Causa do Homem*, Instituto Piaget, Lisboa, 2002, p. 9.

do bem-estar individual são profunda e permanentemente estimulados; a felicidade individual marcadamente subjetiva e pouco duradoura é exaltada; a prioridade do *eu*, individualista sobrepõe-se ao *nós*; a procura de uma ética mínima oposta à solidariedade. Não é de admirar esta constatação de Gilles Lipovetsky, mesmo que não concordemos totalmente com ela: “Os valores que reconhecemos são mais negativos (não fazer) do que positivos (tu deves): por detrás da revitalização ética, é uma moral indolor que triunfa, último estágio da cultura individualista democrática, a partir de agora livre, na sua lógica profunda, tanto do moralismo como do antimoralismo.”¹⁰⁵

Como já referimos, o estatuto dos direitos do homem é, por natureza, intocável. Isto não significa que este apelo aos valores se mantenha imutável e empedernido no decurso da história, das instituições e dos sistemas de pensamento, por natureza variáveis. É salutar verificar que “a percepção dum valor e dum dever ocorre, quando me posiciono perante um fenómeno, como homem, não apenas como profissional desta ou daquela área; quando faço uma experiência humana integral.”¹⁰⁶ O centro axiológico radica na pessoa como ser capaz de descobrir o valor nas coisas e de desvendar a sua força transformadora. A pessoa humana não pode ser considerada como algo estático, enquanto depositária de valores que valem à margem da sua atividade real, mas também não deve ser considerada como simples reflexo das relações sociais.

Do ponto de vista cultural, e, porque não dizê-lo, educacional, assistimos hoje a uma aparente autonomia dos valores e da ética relativamente à sua antiga elaboração filosófica. Paralelamente, a ética está em pleno desenvolvimento, quer no âmbito da Filosofia, quer fora dela, embora se verifique alguma indeterminação e indecisão, quanto à maneira de pensar e de implementar a questão ética. Será que a ética deu ao termo “valores” a importância e o impacto de que se reveste hoje? Assistimos a um regresso em força do conceito de valor. Concordamos com este vaticínio assertivo e muito oportuno de Zeferino Rocha que enuncia: “A ética da Modernidade subordinava a vida à ditadura da razão. A ética da Pós-Modernidade enfatizará os valores da vida e da espontaneidade.”¹⁰⁷ Como temos vindo a defender, a articulação que a ética preconiza entre o universal e o particular, tendo como centro irredutível a pessoa, prescreve que determinados valores são, de certo modo, superiores aos homens e considerados como

¹⁰⁵ Lipovetsky, Gilles, *O Crepúsculo do Dever - A Ética Indolor dos Novos Tempos Democráticos*, Dom Quixote, Alfragide, 2010, p. 57.

¹⁰⁶ Rabuske, Edvino, *Epistemologia das Ciências Humanas*, EDUCS, Caxias do Sul, 1987, p.87.

¹⁰⁷ Rocha, Zeferino, *A morte de Sócrates: uma Mensagem Ética para o Nosso Tempo*, Editora Universitária UFPE, Recife, 1994, p. 302.

regras definidoras das suas condutas, em relação às quais devem situar-se. Os valores enquanto universais são concepções do desejável que influenciam o comportamento seletivo dos indivíduos em situação; orientam a vida e marcam a personalidade; favorecem a plena realização do homem como pessoa.

Na tentativa de uma *intercompreensão* que vise a ação e a realidade, bem como, a escolha dos meios e dos fins do agir, Jürgen Habermas refere: “Max Black designe une série de conditions que doit remplir l’action, pour avoir une valeur plus ou moins rationnelle (reasonable), et devenir accessible à une appréciation critique: 1. Seules les actions sous le contrôle réel ou potentiel d’un agente sont justiciables d’une appréciation critique (...). 2. Seules les actions orientes vers quelque fin peuvent être rationnelles (...). 3. L’appréciation critique se rapporte à un agent et à son choix d’une fin-en-vue (...). 4. Les jugements sur le caractère rationnel ne sont volables que s’il y a une connaissance partielle de la viabilité et de l’efficacité des moyens (...). 5. L’appréciation critique peut toujours s’appuyer sur des raisons (...).”¹⁰⁸

Encontramo-nos naturalmente no seio da problemática ética onde um dos aspetos mais relevantes é a questão do conflito. Não apenas aquela que decorre na divisão entre a decisão individualmente tomada e aquela que emerge de uma insistência coletiva, mas sobretudo da consciência, por vezes trágica, da incompatibilidade de valores igualmente importantes e imprescindíveis. É claro que, quanto aos conteúdos de valores que eles sustentam, acentua-se a dimensão e o caráter de escolha e de alternativa, com o qual os valores se apresentam à vontade e ao querer livres. Se mantivermos a existência de certos princípios - a sua consciência e a sua concretização - de dimensão e alcance universais, embora reservados ao campo da razão - aberta ao diálogo - a educação permitirá uma relação verdadeiramente existencial e sadia com o diferente.

3 – Especificidade do tema no âmbito das disciplinas filosóficas e na experiência quotidiana

Tendo como ponto de partida a consciência de que existe uma enorme dificuldade na definição, ou melhor, da capacidade de exame do valor no meio de tantos valores, não podemos descorar a certeza da sua existência num mundo em permanente

¹⁰⁸ Habermas, Jürgen, *Théorie de l’Agir Communicationnel, Tome 1: Rationalité de l’Agir et Rationalisation de la Société*, trad.par Jean-Marc Ferry, Fayard, Paris, 1987, p. 28.

mutação. Sabemos da existência de diferentes valores e que esta diferença não é apenas quantitativa, mas também qualitativa. Os valores são em si heterogêneos, já que muitas vezes para estabelecer uma hierarquia de valores, é necessário distinguir entre a urgência e a importância daquilo que está em jogo. No que diz respeito aos dilemas éticos, muitos foram os impasses registrados na modernidade.

Zeferino Rocha, na obra *A Morte de Sócrates: uma Mensagem para o Nosso Tempo* deixa bem patente uma crítica ao modo como a questão ética - naturalmente os valores - tem sido discutida. O autor afirma: “Talvez o que tenha deixado vulnerável a ética da Modernidade foi ela querer conservar os seus valores universais fora de um contexto teórico válido de sustentação. Ela seguiu dois caminhos alternativos: o de uma materialidade particularista voltada para os interesses e as paixões dos indivíduos, ou a formalidade absoluta das normas éticas universais.”¹⁰⁹ Concluimos deste modo que as formas que revestem a atitude ética devem aliar a subjetividade e a operacionalidade. A ética não é um conceito, uma abstração nem um desejo. É principalmente um agir consciente, uma prática. Logo depreendemos que os juízos morais e éticos radicam as suas virtudes no diálogo sempre enriquecedor entre a verdade e a razão. Uma verdade jamais definitiva, mas uma verdade comumente aceite, mais completa e adequada aos anseios e aspirações da pessoa no seu todo.

No tópico *A Consciência de Época da Modernidade e a sua Necessidade de Autocertificação*¹¹⁰ Jürgen Habermas - na linha de Max Weber que faz uma crítica ao racionalismo ocidental - escreve: “Ele descreveu como *racional* esse processo de desencanto que levou a que a desintegração das concepções religiosas do mundo gerasse na Europa uma cultura profana.”¹¹¹ No entanto, e, em face desta descrença generalizada na razão e em todos os sistemas de totalização emerge a questão da necessidade de um conjunto de referências ou de valores, uma axiologia, através da qual se exprima a opção por uma ética. Isto porque: “As modernas ciências empíricas, a autonomização das artes e as teorias da moral e do direito fundamentadas a partir de princípios levaram aí à formação de esferas culturais de valores que possibilitaram processos de

¹⁰⁹ Rocha, Zeferino, *A Morte de Sócrates: uma Mensagem Ética para o Nosso Tempo*, Editora Universitária UFPE, Recife, 1994, p. 294.

¹¹⁰ Cf. Habermas, Jürgen, *O Discurso Filosófico da Modernidade*, Publicações Dom Quixote, Lisboa, 1990.

¹¹¹ Idem, p. 13.

aprendizagem segundo as leis internas dos problemas teóricos, estéticos ou prático-morais, respectivamente.”¹¹²

Na base destas considerações introdutórias, voltemos ao ponto da nossa reflexão: o que é o valor? Dispensados da longa história filosófica deste conceito sobressai esta definição que não é inovadora: *o valor é o conteúdo de uma motivação*. Isto implica que a motivação seja entendida como um elemento formal do agir e, que a referência ao agir, signifique que o valor deve ser pensado em relação com a ação. No contexto da nossa reflexão importa realçar e situar a ação no âmago do ato educativo que nos remete inevitavelmente para o conceito de *educabilidade*. Adalberto Dias de Carvalho refere a este respeito, tendo como ponto de partida a reflexão crítica que a Filosofia faz da educação: “A educabilidade aparece como uma autêntica categoria antropológica.”¹¹³ Numa reflexão exaustiva e pertinente o autor mencionado alude insistentemente para a *educação como projeto antropológico*, ou seja, a pessoa é, e será sempre, o centro da educação - como processo - a sua razão de ser. Neste olhar *novo* sobre o homem, o indivíduo, a pessoa não há lugar para o individualismo estéril e consequente marginalização do outro. Adalberto Dias de Carvalho sugere: “De facto, no espaço do humanismo contemporâneo, se a pessoa é, sobretudo, o próprio projecto de realização do homem, a educação é, antes de mais, o projecto de realização da pessoa.”¹¹⁴ Corroboramos em pleno com a clareza destas asserções, apesar dos atropelos cometidos ao longo da história da educação; dos sistemas e crenças que cristalizaram e dificultaram a liberdade humana; das ideologias, bem-intencionadas ou não, que desprezaram a essência do homem enquanto pessoa; das concepções pedagógicas eivadas de uma perceção filosófica educacional demasiado individualista e liberal em detrimento de uma filosofia educacional de permanência e consistente.

Uma ideia fundamental que deve estar sempre presente no ato educativo, dentro do projeto mais vasto da educação, é a de que a pessoa e inerente personalidade incluem o que o indivíduo é hoje, o que pensa ser e o que espera vir a ser. Na perspetiva de Manuel Ferreira Patrício “tudo o que vise o pleno aproveitamento das capacidades do homem é educativo, ocorra ou não em condições formais de ensino e aprendizagem”.¹¹⁵

¹¹² Ibidem.

¹¹³ Carvalho, Adalberto Dias de (org.), *Filosofia da Educação: Temas e Problemas*, Edições Afrontamento, Porto, 2001, p. 19.

¹¹⁴ Idem, p. 22.

¹¹⁵ Patrício, Manuel Ferreira (org.), *A Escola Cultural e os valores*, Porto Editora, Porto, 1997, p. 23.

Na lógica deste entendimento e deste pressuposto refere o autor: “O homem é uma realidade pluridimensional. Nele são visíveis planos arquitectónicos diversos de ser: o plano biofísico, o psíquico, o social, o cultural.”¹¹⁶ O homem imbuído de todas as problemáticas que o inquietam percorre o caminho calcorreando e invocando a natureza humana desde os terrenos mais férteis da Biologia, da Psicologia, da Sociologia à mundividência da Antropologia, da Epistemologia, da Axiologia e da Filosofia. Não se trata de uma mera utopia individual ou de um projeto coletivo com contornos ideológicos de qualquer espécie.

Tendo em conta o tema já mencionado *A Dimensão Ética da Cultura Pedagógica*¹¹⁷ Carlos Alexandre Sacadura alicerça a sua reflexão na filosofia de Platão com uma forte orientação ética e refere: “Era em função de Ideia de Bem que se ordenavam as finalidades da educação tanto no plano teórico como prático: a Verdade, a Justiça e a Beleza constituíam os fins educativos tanto a nível individual como da Polis, reunindo assim a ética educacional, pessoal e social.”¹¹⁸ O autor certifica: “Toda a obra platónica gira em torno de uma problemática também crucial no mundo hodierno: a dos valores, nas suas várias dimensões, desde os valores estéticos, aos sociais, até aos cognitivos e morais, na sua relação com os valores educacionais.”¹¹⁹

O que importa reter neste capítulo, para lá da especificidade do tema - o ensino dos valores - é o contributo plural das diversas áreas de conhecimento, bem como do questionamento e problematização que cada uma delas oferece. Sendo assim a importância não está na centralidade ou exclusividade da questão, mas sobretudo, “assenta antes no modo como aborda a complexidade da questão na sua multidimensionalidade, envolvendo filósofos, politólogos, tecnólogos, biólogos, médicos e economistas que, contudo, conseguem desenvolver um questionamento dos valores transversal aos respectivos domínios e uma reflexão transdisciplinar.”¹²⁰ Neste entendimento podemos aludir em jeito de conclusão, segundo Carlos Alexandre Sacadura: “A educação para os valores - cognitivos, estéticos e ético-políticos pode, assim, articular-se com as formações sectoriais, mas também conferir à Filosofia da Educação um campo de interacções entre a Epistemologia da Educação, a Educação

¹¹⁶ Ibidem.

¹¹⁷ Cf. Sacadura, Carlos Alexandre B. A., *A Dimensão Ética da Cultura Pedagógica*, in Carvalho, Adalberto Dias de (coord.), *Limiares Críticos da Educação Contemporânea*, Edições Afrontamento, Porto, 2010, p. 43.

¹¹⁸ Idem, p.46.

¹¹⁹ Ibidem.

¹²⁰ Idem, p. 47.

estética e a Filosofia social ou âmbito sociopolítico da problemática educacional (...).”¹²¹

Apesar da crítica feita às ciências da educação, não podemos ignorar o seu contributo, ainda que muita vezes teórico, nas múltiplas abordagens à educação. Hoje o diálogo interdisciplinar é uma realidade, e, com ele a abordagem das várias experiências do quotidiano educacional é bem mais abrangente e profícua. A Filosofia tem sobre esta matéria muito a dizer, e sobretudo, ajudar a questionar os problemas mais atuais do ensino e da educação, bem ao jeito de muitos filósofos do passado. Este facto é amplamente analisado e questionado por Olivier Reboul na obra *A Filosofia da Educação*¹²² onde mais concretamente no capítulo dedicado aos valores e à educação expõe: “Os valores nunca desapareceram do domínio educativo pela razão muito simples de que não há educação sem valores.”¹²³ Esta asserção não está isenta de inquietações e de dificuldades e o autor elenca três pressupostos errados, que apenas iremos nomear e não explorar. São eles: “A tentação do positivismo (...). A ciência constata, explica e deixa a outros o cuidado, se conseguirem, de propor valores, de prescrever ou proscrever, de aprovar ou de reprovar.”¹²⁴ Em segundo lugar: “A tentação do relativismo (...). Conceder-se-nos-á, decerto, que não há educação sem valores, mas para logo a seguir nos opor uma segunda dificuldade, a saber, que todos os valores são relativos, que dependem dos lugares e das épocas (...) que é quase impossível dar um só e mesmo sentido à palavra educação.”¹²⁵ Por fim, o autor acentua: “A tentação da indiferença (...). Não rejeita, sem dúvida, os valores, mas a sua autoridade. Recusa todo o valor constrangente, susceptível de reprimir o desejo, o desabrochamento, a criatividade do indivíduo.”¹²⁶

Estas afirmações merecedoras de uma análise mais profunda e demorada culminam com dois aspetos relevantes, quer no domínio mais restrito do ensinar, quer no domínio mais vasto da educação. Olivier Reboul interroga: “Que é que vale a pena ensinar? - ou - que é que vale a pena aprender? Pois o domínio do *aprender* excede infinitamente o do ensinar.”¹²⁷ O segundo aspeto, ainda mais pertinente, é o tema: A

¹²¹ Idem, pp.47-48.

¹²² Cf. Reboul, Olivier, *A Filosofia da Educação*, Edições 70, Lisboa, 2000.

¹²³ Idem, p. 73.

¹²⁴ Ibidem.

¹²⁵ Idem, pp.75-76.

¹²⁶ Idem, p. 78.

¹²⁷ Idem, p. 80.

Educação e o Sagrado.¹²⁸ O autor refere: “Estamos aqui no coração da educação. Pois esta convida necessariamente ao sacrifício (...). Educar é aprender a sacrificar o gozo imediato a face àquilo que «vale a pena» consagrar-se; é aprender a respeitar os direitos de outrem, da colectividade.”¹²⁹ E para concluir pergunta o que é uma educação *bem-sucedida*? O principal critério que o permite afirmar assertivamente é: “Que ela é bem sucedida se for inacabada, se fornecer ao sujeito os meios e o desejo de a continuar, de dela fazer uma auto-educação.”¹³⁰

Estas considerações oportunas remetem-nos, uma vez mais e inevitavelmente para o universo da “*Educação como Projecto Antropológico*.”¹³¹ É que para além dos conceitos, que visam uma prática efetiva, de tolerância, solidariedade e liberdade sobressai como “fundamento ontológico da condição humana”¹³² a dignidade. Esta não depende das circunstâncias do momento ou dos pontos de vista subjetivos daquele que age ou não age. O modo como olhamos e projetamos o *Homem* (indivíduo, pessoa) bem como a sua existência permite-nos edificar e partilhar livremente atitudes que dignificam o *outro*, e, por consequência nos elevam.

A noção de pessoa sujeita às mais díspares influências e constrangimentos culturais e sociais, morais e psicológicos, históricos e políticos subsiste por via da liberdade responsável e pela autonomia consciente. Apesar de nascermos pessoas o caminho a percorrer é longo e árduo impelindo-nos constantemente para a novidade, o imprevisto e o diferente. Deste modo, Fernando Evangelista afirma: “A construção da dimensão da Pessoa radica (...) em dois princípios estruturadores: o antropológico e o ontológico. O primeiro remete-nos necessariamente para o campo da reflexão ética e, de modo particular, para a assunção de valores conducentes à busca de um sentido para a existência, para a morfologia dos valores que nos constituem e nos põem em comunicação com os outros.”¹³³

E porque nos detemos no domínio da problemática dos valores, e, sendo a pessoa o centro gravitacional e o agente do processo educativo, onde a educação emerge como *projeto antropológico*, parafraseamos novamente Adalberto Dias de Carvalho que

¹²⁸ Cf. Idem, p. 84.

¹²⁹ Idem, p. 86.

¹³⁰ Idem, p. 90.

¹³¹ Cf. Carvalho, Adalberto Dias de, *A Educação como Projecto Antropológico*, Edições Afrontamento, Porto, 1998.

¹³² Bastos, Fernando Evangelista, *A Dignidade como Fundamento Ontológico da Condição Humana*, in Carvalho, Adalberto Dias de (org.), *Problemáticas Filosóficas da Educação*, Edições Afrontamento, Porto, 2004, p. 37.

¹³³ Idem, p. 46.

assegura: “A configuração do homem em educação, sob a figura filosófica da pessoa, tem também como um dos seus pressupostos e consequências complementares a afirmação de uma axiologia educativa própria.”¹³⁴ Entendemos, assim, que todo e qualquer processo pedagógico, porque antropológico, deve traduzir-se numa incessante e desinteressada partilha de diferentes modos de ser, daí a intersubjetividade, acompanhados de uma relação dinâmica e com sentido que os fará crescer no sentido da melhor e mais plena aprendizagem.

Acreditamos que a axiológica educativa tem sentido porque é um meio eficaz de colocar a problemática dos valores, não por si só, mas de a situar ontologicamente na pessoa, a fim de dar uma relevância nova à dinâmica relacional, sempre desafiadora e mesmo assim ultrapassável. Este desafio preconizado por Manuel Ferreira Patrício na análise e no desenvolvimento dos conceitos de *escola axiológica* e *escola cultural* merece a nossa atenção. Entendemos a atividade pedagógica - que mais à frente desenvolveremos - como uma relação dinâmica e dialógica, pois envolve diversos sujeitos educativos de diferentes culturas, marcadamente heterogéneas e por vezes antagónicas. Compreendemos bem o autor, porquanto, “o que vive nas culturas é a cultura. A actividade criadora das culturas é a mesma em todas. O que desencadeia essa actividade humana é a vontade de valor. A verdade das coisas é que a cultura - incluindo nela todas as culturas singulares - é um mundo de valores, um sistema vivo de valores”.¹³⁵

Temos procurado aproximar o valor a partir da sua relação com o agir, privilegiando, deste modo, a relação com a consciência e com a finalidade. Na tentativa de evitar a complexidade inerente a estes conceitos, importa sublinhar que a motivação¹³⁶ está sempre presente no agir consciente. Sendo o valor o conteúdo de uma motivação, como já foi referido, e, fazendo parte da estrutura formal do agir, induz-nos necessariamente para esta evidência: todo o agir verdadeiramente humano, todo o agir

¹³⁴ Carvalho, Adalberto Dias de, *A Educação como Projecto Antropológico*, Edições Afrontamento, Porto, 1998, p. 61.

¹³⁵ Patrício, Manuel Ferreira (org.), *A Escola Cultural e os Valores*, Porto Editora, Porto, 1997, p. 34.

¹³⁶ “As explicações do comportamento ajustaram-se a - determinado - padrão e o termo “motivação” deriva do verbo latino *movere*, que significa “mover”, ou seja, a forma de acção para conseguir algo. A motivação é uma necessidade ou um desejo que dinamiza o comportamento, orientando-o para um objectivo (...). Para explicar a motivação não bastam a física e a química. Se alguém se propuser escalar uma montanha ou atingir um objectivo é porque há diversos factores que accionam “o motor”: a aprendizagem, a personalidade, os castigos, os incentivos e outros”, Gispert, Carlos, et al, *Enciclopédia da Psicologia*, Oceano, p. 142.

consciente, se apoia sobre uma motivação. A relação entre motivação e valor marca a passagem da “descrição fenomenológica”¹³⁷ do agir para o mundo da ética. Como consequência é o conceito de finalidade que se inscreve no âmago desta passagem. Quer dizer, ao introduzirmos a problemática do valor, conferimos um conteúdo à motivação e esta abre-se à finalidade deste conteúdo. Concordamos, por isso, que “o comportamento motivado é pois o comportamento intencional (...), escolha entre alternativas, decisão.”¹³⁸ Marina Serra de Lemos continua: “A finalidade é portanto elemento essencial da motivação, definindo o conteúdo e a direcção do comportamento”.¹³⁹

A finalidade moral parece escapar-nos à medida da nossa procura e até das nossas inquietações, o que implica necessariamente uma orientação, uma direcção. Deste modo o agir especificamente humano, porque consciente, projeta para a frente a ação a realizar, tornando-a numa decisão livre. No entanto debatemo-nos sempre com a dificuldade da tematização do bem, e, do mal moral, que provém precisamente da sua dupla faceta: uma virada para a subjectividade do agente; outra para a objectividade da ação.

Em qualquer das situações resta sempre à pessoa a decisão livre e a reflexão ponderada nas ações que realiza. Jürgen Habermas, na obra já citada *O Discurso Filosófico da Modernidade*, ao refletir sobre o contributo do pensamento filosófico de Hegel para a modernidade diz-nos a este respeito: “Em primeiro lugar Hegel descobre o princípio dos tempos modernos: a subjectividade. Para Hegel os tempos modernos são caracterizados de uma forma geral por uma estrutura de auto-relação a que ele chama subjectividade (...). Quando Hegel caracteriza a fisionomia dos tempos modernos explica a subjectividade por meio de liberdade e reflexão. Neste contexto a expressão subjectividade implica sobretudo quatro conotações: a) individualismo; b) direito à crítica; c) autonomia do agir; d) por fim a própria filosofia idealista.”¹⁴⁰

¹³⁷ “Esta ciência dos fenómenos que é a fenomenologia, é principalmente descritiva: é descrição das essências (...) mas o ser, a essência, está apenas nos fenómenos: tanto de aparecer, como de ser. “Teoria do conhecimento”, a fenomenologia impõe-se a tarefa mais vasta de elucidar tudo o que se apresenta à consciência (opiniões ou actos de vontade, mas também actos de percepção)”, in Clément, Élisabeth, et al., *Dicionário Prático de Filosofia*, Terramar, p. 150.

¹³⁸ Lemos, Marina Serra de, *Motivação, Aprendizagem e Desenvolvimento*, in Bertão, Ana Maria, et al (orgs.), *Pensar a Escola sob os Olhares da Psicologia*, Edições Afrontamento, Porto, 1999, p. 71.

¹³⁹ Ibidem.

¹⁴⁰ Habermas, Jürgen, *O Discurso Filosófico da Modernidade*, Publicações Dom Quixote, Lisboa, 1990, p. 27.

Sendo assim, a subjetividade envolverá e dominará as várias dimensões da pessoa: a sua vida espiritual, intelectual, moral e social. Neste sentido opomo-nos a um determinismo intrínseco às nossas ações, seja ele qual for, salvaguardando o santuário mais íntimo – a consciência – que antecipa seguramente a representação do fim do agir. Neste campo é perfeitamente compreensível que a ciência não encontre a finalidade no seu percurso e que se limite a procurar os aspetos de um determinismo, mais ou menos mecanicista, nos fenómenos da natureza.

3.1 – Dimensão pedagógico-formativa da Filosofia

A disciplina de Filosofia, a par de outras disciplinas tem contribuído para o desenvolvimento integral dos alunos. O carácter formativo da Filosofia é alicerçado nas suas finalidades gerais inscritas e regulamentadas nas finalidades da Lei de Bases do Sistema Educativo. Sem nos determos demasiado neste assunto convém referir, porém, que o atual programa de Filosofia do Ensino Secundário emana do debate aceso em torno do projeto de elaboração do novo programa, onde estiveram em discussão diferentes perspetivas filosóficas.

De acordo com Emanuel Oliveira Medeiros “para analisarmos os actuais programas de «Introdução à Filosofia» e de «Filosofia» do Ensino Secundário, temos, necessariamente de os enquadrar na Reforma Educativa, como pano de fundo, e na Reforma Curricular, numa perspectiva mais delimitada, a partir da sua génese”.¹⁴¹ Isto significa em primeiro lugar, que, ultrapassadas as vicissitudes inerentes à reflexão, argumentação e debate salutareis, prevaleceu o atual programa, no qual “são dominantes os critérios pedagógicos e didáticos, embora não de modo exclusivo”.¹⁴² Em segundo lugar depreendemos, que, este programa é suscetível de ajustamentos e essencialmente dinâmico, atento à realidade escolar e educativa e ao desenvolvimento e maturidade cognitiva dos alunos. Em terceiro lugar, o programa em vigor, “não opõe Filosofia e Pedagogia”.¹⁴³

¹⁴¹ Medeiros, Emanuel Oliveira, *A Filosofia na Educação Secundária: Uma Reflexão no Contexto da Reforma Curricular e Educativa*, Universidade dos Açores, Ponta Delgada, 2002, p. 26.

¹⁴² Idem, p. 71.

¹⁴³ Idem, p. 72.

Porém, não basta conceber um determinado programa que permaneça no plano intencional e ideal. É necessário e imperioso que esse programa se concretize no conjunto das práticas refletidas e pensadas para assegurar a função educativa. Importa aqui refletir na pertinência e na importância da relação entre Filosofia e Pedagogia, e como essa ligação nos pode remeter para a questão dos valores.

João Boavida expõe: “A Filosofia é vocacionalmente pedagógica e a pedagogia, na medida em que pressupõe uma relação eu - outro e é problematizadora ou susceptível de ser problematizada, é filosófica”.¹⁴⁴ No seguimento deste pensamento, e, como veremos mais à frente, interessa-nos refletir, perguntando: *O que é a educação? Quando há educação?* Seguindo as exposições de Gaston Mialaret a este respeito, Emanuel Medeiros propõe uma análise da palavra educação em três direções diferentes e complementares, são elas: “A educação como instituição social, isto é, como um determinado sistema educativo; a educação como resultado de uma acção; a educação como processo.”¹⁴⁵ Este apontamento remete-nos para a Filosofia da Educação dentro de um campo mais vasto das ciências da educação, sempre ligado à Pedagogia. No entendimento de Gaston Mialaret “não se pode falar de educação sem definir os «fins» desta educação (...). Várias opções educativas são possíveis: a escolha de um conjunto coerente de objectivos na dupla perspectiva de uma coerência interna (objectivos entre si), coerência externa (coerência com outras posições filosóficas mais gerais).”¹⁴⁶

É fundamental que a análise e reflexão filosóficas nos projetem para lá das finalidades, já que muitos fatores escapam a esse universo, e, sabemos das mudanças constantes e dos desafios permanentes no universo da educação. Deste modo, o autor anteriormente citado conclui: “A filosofia da educação não se limita unicamente à análise das finalidades da educação; tem também por tarefa elucidar problemas, esclarecer antinomias que residem no coração do acto de educar (...). Mas também investigar as condições de possibilidade de educação.”¹⁴⁷

Procuramos alicerçar a ideia que a Filosofia possui uma dimensão pedagógica e formativa no processo educativo dos alunos. A sua propensão para a constante interrogação, a vitalidade do seu questionamento, a clareza na problematização, o rigor

¹⁴⁴ Boavida, João, *Educação Filosófica - Sete Ensaios*, Imprensa da Universidade de Coimbra, Coimbra, 2010, p. 21.

¹⁴⁵ Medeiros, Emanuel Oliveira, *A Filosofia na Educação Secundária: Uma Reflexão no Contexto da Reforma Curricular e Educativa*, Universidade dos Açores, Ponta Delgada, 2002, p. 146.

¹⁴⁶ Mialaret, Gaston, *As Ciências da Educação*, Moraes Editores, Lisboa, 1980, p. 65.

¹⁴⁷ Idem, pp. 65-66.

na argumentação, a profundidade na reflexão e a humildade em conceber o saber como um desejo inacabado. Mas vai mais longe. Na relação próxima entre a Filosofia e o ensino, Olivier Reboul afirma: “A Filosofia aborda a questão - do ensino - de uma forma radical: quais as condições que tornam um ensino possível ou, por outras palavras, o que é que faz do homem um ser capaz de aprender?”¹⁴⁸ E questionando-se, ao jeito filosófico, sobre os fins do ensino responde: “Digo que o fim do ensino é dar, não informações, nem até o saber-fazer, ou mesmo saberes puros, mas uma competência. Por outras palavras, o aluno deve chegar não só a conhecer alguma coisa, mas a ser um «conhecedor».”¹⁴⁹ E, definindo competência, o autor termina deste modo: “A competência é portanto a possibilidade, no respeito das regras de um código, de produzir livremente um número indefinido de capacidades imprevisíveis, mas coerentes entre si e adaptadas à situação.”¹⁵⁰

A fim de realizarmos uma breve retrospectiva das *ideias* pedagógicas que consideramos significativas, orientar-nos-emos pelo trabalho realizado por Rui Grácio na obra *Educadores, Formação de Educadores, Movimentação Estudantil e Docente - Parte III*.¹⁵¹ Abordando o tema da pedagogia e mais concretamente as “Ideias pedagógicas de Montaigne”¹⁵² Rui Grácio afirma: “Hoje ao ensino de ideias exige-se maior rigor discursivo, plena coerência interna, mesmo quando se crê que ao homem é mais dado aproximar-se da verdade que apossar-se dela.”¹⁵³ Consciente das inúmeras problemáticas que se colocam à Pedagogia continua: “Poderá mesmo dizer-se que o progresso das ciências pedagógicas, como da ciência em geral, é tanto função de dificuldades levantadas, de problemas que se põem, como da superação daquelas e da solução destas.”¹⁵⁴ O autor dá um exemplo: “A ideia de que é necessário conhecer a psicologia da criança e do adolescente.”¹⁵⁵ Dado que Montaigne viveu na segunda metade do século dezasseis Rui Grácio ventila: “A pedagogia teria que esperar três séculos até ser tonificada pela ideia de que toda a teoria - diríamos, e, prática - educativa deve harmonizar as exigências da psicologia peculiar do educando com as necessidades

¹⁴⁸ Reboul, Olivier, *O que é Aprender?*, Livraria Almedina, Coimbra, 1982, p. 159.

¹⁴⁹ Idem, p. 179.

¹⁵⁰ Idem, pp. 182-183.

¹⁵¹ Cf. Grácio, Rui, *Educadores, Formação de Educadores e Movimentação Estudantil e Docente, Obra Completa, III vol.*, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, 1996.

¹⁵² Idem, p. 3.

¹⁵³ Ibidem.

¹⁵⁴ Idem, p. 5.

¹⁵⁵ Ibidem.

da colectividade a que pertence.”¹⁵⁶ Sabemos que Montaigne era um defensor da individualização do ensino e que realçava o facto de o ensino ajudar o aluno a descobrir por si e não simplesmente em ser ensinado. Era igualmente partidário da educação do carácter, antecipando deste modo, o conceito de educação integral defendido por Jan Coménio e outros humanistas.

Dando um salto no tempo e na evolução do conceito de Pedagogia Rui Grácio sugere-nos a perspetiva da pedagoga Maria Montessori, que em finais do século dezanove, nutre uma crença inabalável nas capacidades da criança - tantas vezes esquecidas pelos educadores. Ela tem consciência desta asserção: “A prática pedagógica, os estudos psicanalíticos, bem como a impregnação pelos valores da ideologia dominante, vêm concorrer com os dados da biologia para fazer conhecer o processo educativo mais como irrefreado desenvolvimento da personalidade do que como disciplinada integração social.”¹⁵⁷ Esta convicção profunda das mudanças que se iam operando no seio da educação - uma maior atenção e sensibilidade ao mundo da criança e uma maior e real autonomia da criança - remete para esta constatação inequívoca: “Há portanto em Montessori, como porventura em todo o educador de vocação, uma fé ilimitada nas crianças e nas suas responsabilidades, quando integradas no ambiente cuja norma de organização foi sugerida por uma menina que, diante de uma dificuldade, disse em forma lapidar: «Ajuda-me a fazê-lo sozinha!».”¹⁵⁸

O conceito polissémico de educação irá proporcionar uma reflexão mais exaustiva quando abordarmos o capítulo 3.2 - Filosofia da Educação e Filosofia dos Valores. Por agora deter-nos-emos na “vocação pedagógica da Filosofia”¹⁵⁹ tendo consciência plena que esta não se limita à simples contemplação da realidade, ou pura especulação teórica. A Filosofia possui um enorme teor pragmático desde a sua génese - basta lembrar a importância dada pelos filósofos gregos às dimensões: ética, antropológica, política - até à contemporaneidade. Eduardo Abranches de Soveral diz-nos a este respeito: “Ao pretender modificar o homem, a filosofia é animada (...) por uma irresistível vocação pedagógica”.¹⁶⁰ Mas, sabemos também que a pedagogia educacional neste caso é uma área do saber onde se intersejam múltiplos saberes, e,

¹⁵⁶ Idem, p. 15.

¹⁵⁷ Idem, p. 21.

¹⁵⁸ Idem, p. 22.

¹⁵⁹ Cf. Soveral, Eduardo Abranches de, *Educação e Cultura*, Coleção Estudo Geral, Instituto de Novas Profissões, Lisboa, 1993, p. 11.

¹⁶⁰ Ibidem.

porque ela impulsiona o ato educativo, está sujeita às influências mais díspares: culturais, sociais, económicas e políticas.

Estas referências à Pedagogia permitem-nos um olhar, e, sobretudo uma reflexão sobre as “raízes filosóficas da Pedagogia.”¹⁶¹ No entender de Eduardo Abranches de Soveral são três as ligações que relacionam um sistema pedagógico e a Filosofia. Em primeiro lugar refere: “A ligação metafísica (...). A prática docente, no interior do quadro normativo em que se exerce, expressa sempre uma determinada imagem e uma efectiva valorização (ou desvalorização) do homem, do mundo e de Deus.”¹⁶² O autor propõe que sejam eliminadas todas as formas de sectarismo e inflexibilidade nas instituições educativas e sejam respeitadas as diferenças ideológicas, religiosas, culturais e outras entre todos os elementos que incorporam a comunidade educativa. Outro aspeto a considerar, segundo o autor, é “a teorização formal da pedagogia.”¹⁶³ Neste ponto Eduardo Abranches aponta para o papel determinante do docente na sua relação com os discentes, a dimensão da autoridade; remete para a autonomia das instituições de ensino; focaliza-se nas finalidades da educação que são incomensuráveis. Por fim, “a especulação crítica”¹⁶⁴ visa, na perspetiva do autor, incrementar uma reflexão crítica global, quer das teorias pedagógicas, quer dos sistemas de ensino aplicados ao longo da história.

Esta ligação, entre uma pedagogia que se pensa e uma filosofia que problematiza e impele à ação, incita-nos a ser cautelosos na análise que fazemos das reformas educativas, das reformas curriculares e dos programas. Sabemos das contingências naturais de um determinado programa, e, o programa de Filosofia não foge à regra. Convém evitar que as suas finalidades e objetivos - sejam eles gerais ou específicos - tendam a uma tal abrangência concetual e reflexiva, a ponto de, fazer emergir ancestrais e estafadas críticas à Filosofia e ao seu ensino: a sua inutilidade; o seu carácter demasiado teórico e abstrato; a sua incapacidade para resolver os problemas da vida; a ausência de espaço para o saber filosófico numa mentalidade tecnocientífica, entre outras.

É certo que o ensino, apesar de todos os avanços e recuos, de todas as críticas que lhe são dirigidas, e, sobretudo se sabe inteligentemente tirar partido delas, está ao serviço do aluno, centro de todo o processo educativo. A pessoa do aluno que se faz

¹⁶¹ Idem, p. 12.

¹⁶² Ibidem.

¹⁶³ Ibidem.

¹⁶⁴ Idem, p. 13.

Homem total, sujeito espiritual e ávido de conhecimento, consciente de uma eticidade que o humaniza e liberta. É nesta simbiose entre a “Filosofia da educação e a Pedagogia filosófica”¹⁶⁵ que Adalberto Dias de Carvalho vislumbra para a educação um projeto antropológico cujo centro é a pessoa. O autor afirma: “A filosofia encontra a pedagogia (sem se confundir) em quatro níveis fundamentais - o ontológico, o epistemológico, o ético e o antropológico -, ainda que o último, significativamente, percorra e envolva mesmo os outros três.”¹⁶⁶

O programa atual da disciplina de Filosofia está organizado em temas e problemas, o que parece traduzir uma profunda preocupação em tornar os conteúdos mais abrangentes e uma maior criatividade do ponto de vista do processo pedagógico-didático. Mas esta realidade não é consensual, e ainda bem, já que a conflitualidade é uma característica filosófica. Está em jogo, o que Adalberto Dias de Carvalho designa por: “Essência do pensar filosófico: desafiar a história sem a negar mas também sem apenas se limitar a dar-nos o passado, o presente ou, inclusive, o futuro possível dentro dos condicionalismos da história”.¹⁶⁷ Para nós o problema não está tanto na forma ou no conteúdo, mas situa-se ao nível da compreensão, da sensibilidade, do modo de pensar e problematizar os verdadeiros problemas para o aluno; algo que ele sinta como vital e importante para a sua vida real e concreta; que no meio de uma multiplicidade e diversidade de experiências de vida, emerja a singularidade da pessoa. O conceito de *educabilidade* presente, e, amplamente refletido por Adalberto Dias de Carvalho assume preponderância, já que, a *problemática da educabilidade* é “o cerne da própria questão antropológica do homem como ser educável, dimensão que define a sua *humanitas*”.¹⁶⁸

Paula Cristina Pereira, em *Amor e Conhecimento. Reflexões em torno da Razão Pedagógica*,¹⁶⁹ parte de uma conceção de educação que tem por base a totalidade da pessoa; o que ela tem de mais profundo e íntimo na relação com o outro. No subtema *Amor e Educação* alerta-nos para o facto de na atividade educativa correremos o risco de querer *modificar* o indivíduo, sujeito da educação. E na linha de Joaquim Xirau, a autora assegura: “É um erro precipitado, pois desejar transformar, modificar, também não é

¹⁶⁵ Cf. Carvalho, Adalberto Dias de, *A Filosofia da Educação: Perspectivas e Perplexidades*, in Carvalho, Adalberto Dias de (org.), *Filosofia da Educação: Temas e Problemas*, Edições Afrontamento, Porto, 2001.

¹⁶⁶ Idem, p. 32.

¹⁶⁷ Idem, p. 19.

¹⁶⁸ Ibidem.

¹⁶⁹ Cf. Pereira, Paula Cristina, *Amor e Conhecimento. Reflexões em torno da Razão Pedagógica*, Porto Editora, Porto, 2000.

uma actividade autenticamente pedagógica.”¹⁷⁰ Tocando também no estatuto pedagógico do professor, a quem se exige um novo estilo de ação e relação educativa e uma maior sensibilidade aos acontecimentos e às pessoas, aconselha: “Afastado fica o educador do seu estatuto de metatécnico ao serviço do mundo *tecnocientífico*. O projecto pedagógico é didáctico porque visa o *sapiens faber*, mas ultrapassa-o no aprofundamento das questões ligadas às valorações, finalidades e atitudes.”¹⁷¹ A autora conclui: “O projecto pedagógico deve ser fomentador do desenvolvimento das personalidades, do *homo moralis*.”¹⁷²

A época em que vivemos, receosa em encontrar um absoluto fundador, cai frequentemente num *politeísmo de valores* metáfora observada por Max Weber. Cai com frequência e repetidamente na absolutização do relativo, e, simultaneamente na perda do gratuito. Em jeito de desafio Paula Cristina Pereira expõe: “A possibilidade criadora do amor dá-se pela superação das afecções subjectivas e pela abertura ao mundo numa acção recíproca entre intimidades pessoais, conferindo-se sentido e valor às coisas e às pessoas pela abundância de vida interior (...). Aquela que olha as coisas como únicas e descobre os valores na realidade.”¹⁷³

A complexidade marca nitidamente a sociedade contemporânea e toda a cultura envolvente. A realidade escolar não permanece alheia e imune ao pulsar dessa dinâmica tantas vezes contraproducente e desumanizante. Na reflexão que faz sobre *Alteridade e Contemporaneidade*,¹⁷⁴ Paula Cristina Pereira chama a atenção para alguns perigos que podem afetar “a experiência radical do pensar”¹⁷⁵ e referindo-se concretamente à realidade escolar certifica: “A nossa cultura escolar tem também sofrido e produzido aquilo a que não podemos deixar de chamar uma homogeneização educativa. A exclusão do confronto, da conflitualidade e o mimetismo são muitas vezes, paradoxalmente, confundidos com a neutralidade necessária à promoção de igualdade de oportunidades.”¹⁷⁶ Sendo assim, a Filosofia através da sua propensão para a reflexão e o ato de pensar, acalenta a dimensão pedagógica e educativa, num esforço sempre renovado de valorização da pessoa. A autora conclui: “Face à diversidade humana, a

¹⁷⁰ Idem, p. 68.

¹⁷¹ Idem, p. 71.

¹⁷² Ibidem.

¹⁷³ Idem, p. 66.

¹⁷⁴ Cf. Pereira, Paula Cristina, *Condição Humana e Condição Urbana*, Edições Afrontamento, Porto, 2011, p. 79.

¹⁷⁵ Ibidem.

¹⁷⁶ Idem, p. 90.

filosofia e, particularmente a filosofia da educação, constitui-se como reflexão em torno de um projecto antropológico que é, sobretudo, *projecto de cultura do humano*.”¹⁷⁷

Uma sociedade e uma instituição - neste caso a escola - não existem senão enquanto os indivíduos que a integram assumam uma parte ativa na construção de uma autonomia mais profunda e numa liberdade mais responsável. Numa relação pedagógica a *pessoa* estará sempre antes dos *recursos* e o *outro* antes do *eu*. Carlos Alexandre Sacadura aponta para o desafio que comporta o ato educativo afirmando: “A educação para a autonomia e a liberdade que marca os projectos pedagógicos da modernidade rompe com as normas impostas coercivamente, mas não deixa de situar a educabilidade numa relação com a perfectibilidade que a ideia de progresso comporta (...).”¹⁷⁸ E sobre a responsabilidade ética do sujeito e das instituições o autor assegura: “Entre o sujeito como centro epistemológico e ético, e o proclamado «fim do sujeito» ou mesmo do humanismo, a filosofia da educação pode desenvolver-se no âmbito de uma pedagogia da relação, revalorizando a dimensão intersubjectiva do conhecimento.”¹⁷⁹

Nesta linha de pensamento João Boavida assevera, questionando: “Para que queremos que os alunos aprendam Filosofia? De um modo geral, antes dos conteúdos a aprender definem-se objectivos ou intenções gerais, tais como o desenvolvimento do sentido crítico e da capacidade de problematização, a maturidade intelectual, a sensibilidade a valores culturais, morais, etc.”¹⁸⁰ O autor considera que o ensino e a aprendizagem da Filosofia, assim como, a definição dos objetivos e das finalidades, não só devem ter em conta as condições concretas e específicas de cada aluno, mas devem visar, simultaneamente, o pensamento autónomo e rigoroso, a capacidade de argumentação e o desenvolvimento do uso da razão por parte do aluno. E isto é, *o filosofar*.

3.2 – Filosofia da Educação e Filosofia dos Valores

A Filosofia é, antes de tudo, uma certa maneira de estar no mundo: o existir consciente que, propriamente falando, é o tipo de existência que cabe ao Homem. Ela é,

¹⁷⁷ Idem, p. 92.

¹⁷⁸ Sacadura, Carlos Alexandre B. A., *A Dimensão Ética da Cultura Pedagógica*, in Carvalho, Adalberto Dias de (coord.), *Limiares Críticos da Educação Contemporânea*, Edições Afrontamento, Porto, 2010, p. 51.

¹⁷⁹ Idem, p. 52.

¹⁸⁰ Boavida, João, *Educação Filosófica - Sete Ensaios*, Imprensa da Universidade de Coimbra, Coimbra, 2010, pp. 54-55.

sobretudo, uma forma de vida, um modo da existência humana, e como tal, supõe uma atitude existencial. Esta atitude existencial entende-se como um modo constante de o homem viver a sua vida no mundo e na sociedade. O que caracteriza a atitude filosófica é o facto de ela exprimir a totalidade do ser humano, como postura permanente face á realidade, como forma habitual de reagir e de se comportar, de olhar as coisas e de se relacionar com elas, enquanto entidades.

É neste contexto que pretendemos situar a especificidade da Filosofia da Educação ligando-a a muitas das problemáticas “tradicionais” da Filosofia: interrogação acerca do ser do homem, o sentido da existência e dos fins últimos e essenciais. Sabemos que qualquer questão filosófica, mesmo a mais ancestral, poderá sê-lo de novo, desde que readquira a sua problematicidade. Como atitude humana específica, a Filosofia possui na sua génese características essenciais que lhe garantem solidez e perenidade: a lucidez, a vigilância, a coragem, a autonomia e liberdade no pensar e no agir.

Poderíamos, no entanto, perguntar: haverá uma atitude especificamente filosófica? Qual a relação entre a atitude filosófica e outras formas típicas da existência humana, tais como a atitude religiosa, a atitude política, a atitude científica, a atitude técnica, a atitude ideológica, a atitude estética? No campo específico da Filosofia da Educação, Emanuel Oliveira Medeiros é de opinião que esta “deve favorecer uma integração crítica de saberes e potenciar novos olhares epistemológicos, antropológicos e axiológicos sobre a Escola como lugar de educação reflexiva e crítica.”¹⁸¹ É verdade e convém referir que a Filosofia não substitui as diferentes práticas e modalidades de existência humana referidas anteriormente. Apesar disso, a Filosofia permite compreender as diversas experiências humanas e captar o seu sentido, a sua razão de ser, a sua validade para o homem. Possui, ainda, a capacidade de orientar o homem e o seu agir no sentido dos fins últimos e essenciais que devem nortear a vida humana.

A Filosofia da Educação em particular e as Ciências da Educação em geral, apesar do seu estatuto um pouco hermético têm que ter em conta, segundo Emanuel Oliveira Medeiros, esta verdade indefetível: “O processo educativo (...) é necessariamente intersubjectivo. O paradigma da intersubjectividade e da intercompreensão deve potenciar o pensar reflexivo e crítico, sem nunca perder de vista

¹⁸¹ Medeiros, Emanuel Oliveira, *Educar, Comunicar e Ser*, João Azevedo Editor, Mirandela, 2006, p.61.

o horizonte ético da comunicação.”¹⁸² No entanto o respeito pela singularidade dos indivíduos e das situações, iluminado pelo *mistério* de cada subjetividade, não legitima a repulsa de um conjunto de valores estáveis e de objetivos comuns que possam aclarar a ação educativa. A educação terá de ser, o processo pelo qual aprendemos todos, uma forma de humanidade.

Adalberto Dias de Carvalho no prefácio à obra coletiva *Problemáticas Filosóficas da Educação*¹⁸³, da qual é o organizador, preconiza uma constante e renovada problematização filosófica da educação. O autor refere: “Um pensar que, por ser filosófico, questiona o imediatismo da vida empírica propondo pistas que, não sendo óbvias, são todavia incontornáveis para uma reflexão exigente sobre as finalidades e princípios educativos”.¹⁸⁴ A Filosofia da Educação possuindo terminologias e procedimentos específicos distingue-se das chamadas ciências da educação - a Sociologia da Educação, a Psicologia da Educação, bem como da própria Pedagogia. É certo que a educação não é pertença ou “objeto” exclusivo de nenhuma ciência. Todas fornecerão reflexões importantes, de modo a abordar, pensar e compreender o complexo e vasto fenómeno educativo.

A visão realista e otimista de Adalberto Dias de Carvalho permite situar a educação no campo vasto de todas as atividades humanas. Refere o autor com sagacidade e clarividência: “Vivemos, pois, uma época chave em que se alcançaram os patamares mais elevados da aliança entre a educação e a política, aliança pela qual designadamente a democracia passou a ser intrinsecamente uma tarefa pedagógico-política (...) que pressupõe a conformidade entre as ideias de educabilidade - na perspectiva de emancipação racional do indivíduo - e de progresso - entendido como caminhada para a emancipação económica e social da humanidade.”¹⁸⁵ Mas este otimismo não está imune aos mais variados ataques ideológicos ou às mais díspares conceções redutoras do homem contemporâneo. É consensual que a educação ultrapassa a simples instrução e que o conjunto, mais ou menos complexo, dos processos de ensino, aprendizagem e formação procuram dar resposta a um conjunto cada vez maior de necessidades e aspirações do espírito humano. O âmbito da educação extravasa o conjunto de problemáticas individuais, por mais legítimas que elas sejam, e abrange a

¹⁸² Idem, p. 63.

¹⁸³ Cf. Carvalho, Adalberto Dias de (org.), *Problemáticas Filosóficas da Educação*, Edições Afrontamento, Porto, 2004.

¹⁸⁴ Idem, p. 9.

¹⁸⁵ Idem, p. 21.

pessoa na sua dimensão comunitária responsabilizando todos e cada um dos seus membros. Deste modo, “o grande desafio da educação dos nossos dias reside, pois, em, desprovida do idealismo dos projectos políticos, contribuir para evitar o enclausuramento ideológico em que a sociedade da comunicação e da aprendizagem nos encerrará por força da sua lógica de globalização dos espaços e de totalização dos sentidos.”¹⁸⁶

Porque nos interessa refletir sobre a problemática dos valores e a sua natureza, bem como, a sua pertinência no programa de Filosofia impõe-se um olhar acerca dos valores no processo educativo. Não são problemáticas novas, porém, exigem novas atitudes, renovadas metodologias e muita sensibilidade. Para melhor desenvolvermos e fundamentarmos esses pressupostos abeiramo-nos do pensamento de José Ribeiro Dias que coloca algumas questões: “A educação é para onde, e para quê?; que valores a conduzem ou devem conduzir?; que estratégia adoptar para os descobrir?”¹⁸⁷ A definição dos objetivos da educação deve merecer por parte de todos os intervenientes no processo educativo a maior relevância, bem o sabemos. No que à Filosofia diz respeito cabe-nos perguntar: o que queremos ensinar na disciplina de Filosofia? O que se pretende com a Filosofia? Que conceitos desenvolver e que autores e sistemas filosóficos estudar? Como e que problemas aprofundar?

Voltando ao tema dos valores importa verificar como é que o seu estudo e análise estão relacionados com as grandes finalidades e metas da educação. A este respeito, José Ribeiro Dias, na tentativa encontrar semelhanças entre fins e valores, refere: “Esta é de facto a mensagem da História da Educação. A prossecução dos objectivos, alvos, metas e fins concretos da vida é normalmente determinada por forças de alcance mais dilatado e impacto mais profundo: os valores.”¹⁸⁸ E parafraseando Gilbert De Landsheere continua: “Enquanto esses valores não forem reconhecidos, explicitados, defendidos, também questionados, a ambiguidade (voluntária ou não) agrava o processo educativo. Daí se deve partir e aí se terá sempre de voltar.”¹⁸⁹

Mas é conveniente refletir sobre a natureza dos valores, já que esse tema não é consensual como veremos mais adiante. Existem porventura valores fundamentais que naturalmente condicionam a vida humana, moldam a personalidade, conferem sentido à

¹⁸⁶ Idem, p. 23.

¹⁸⁷ Dias, José Ribeiro, *Os Valores no Processo Educativo e Cultural*, in Patrício, Manuel Ferreira (org.), *A Escola Cultural e os Valores*, Porto Editora, Porto, 1997, p. 526.

¹⁸⁸ Idem, p.528.

¹⁸⁹ Ibidem.

vida, recriam modos de ser e de estar em comunidade, alimentam a esperança e acalentam o desejo legítimo de uma vida melhor e mais digna? Acreditamos que sim. No entanto, Adalberto Dias de Carvalho adverte: “Estremecidos os fundamentos do humanismo, questionada a função legitimadora da tradição, abandonado o argumento da autoridade, verificada a contraditória precariedade dos ideais de imortalidade (...) chegamos a uma época em que a efemeridade e a fragilidade dos valores, das instituições e dos modelos se tornam prevaletentes.”¹⁹⁰ Esta constatação e preocupação remetem-nos necessariamente para a necessidade imperiosa de, ao jeito filosófico, argumentarmos a favor de uma Filosofia dos Valores adentrada numa Filosofia da Educação da forma mais convincente e afoita, e, simultaneamente coerente e tolerante. A este respeito e corroborando connosco este intento, Nuno Fadigas lança algumas pistas de reflexão: “A sua tarefa - Filosofia da Educação - consiste em discernir o sentido da educação, em escolher entre os objectivos possíveis aquele que melhor convém à educação em função de posições filosóficas previamente assumidas e no respeito pela coerência (...). Deste modo, constituem-se substancialmente como objectivo exclusivo da Filosofia da Educação as ideias, que, sob a forma de valores, corporizam a Filosofia propriamente dita.”¹⁹¹

É verdade que determinados valores justificam e motivam as nossas ações; podem ser conceitos que traduzem as nossas preferências; normas ou critérios de conduta (valores éticos); noções de belo, feio, sublime e trágico (valores estéticos); concepções de sagrado, pureza, santidade, perfeição (valores religiosos); ideias de justiça, igualdade, liberdade, cidadania (valores políticos); estados de saúde, força, vitalidade (valores vitais). A referência, ainda que sucinta, a estes valores faz-nos crer que existe um espaço para a problematização e para a reformulação dos temas/problemas contidos no programa de Filosofia. Os professores juntamente com os alunos terão que ter a sensibilidade, a capacidade de problematização e racionalização, de serem capazes de sentir e de pensar, de argumentar e respeitar a opiniões dos outros. Mas os problemas não podem redundar em formulações abstratas, destituídas de uma vivência e de um sentido verdadeiramente significativo e vital.

¹⁹⁰ Carvalho, Adalberto Dias de, *Da Consciência Educativa à Contemporaneidade como Construção Antropológica*, in Carvalho, Adalberto Dias de (org.), *Problemáticas Filosóficas da Educação*, Edições Afrontamento, Porto, 2004, p. 23.

¹⁹¹ Fadigas, Nuno, *Um Argumento Ontológico em prol da Filosofia da Educação*, in Carvalho, Adalberto Dias de (org.), *Problemáticas Filosóficas da Educação*, Edições Afrontamento, Porto, 2004, p. 198.

Na linha de pensamento que temos vindo a desenvolver, tal como Adalberto Dias de Carvalho defende, sabemos que para a Filosofia da Educação “a educação é sempre e também uma questão antropológica.”¹⁹² O pressuposto antropológico da educação confere-lhe um estatuto próprio e inalienável. A educação é visada pela Filosofia como uma totalidade e não pode permanecer cativa de indagações científicas, de metodologias efémeras ou de uma didática ultrapassada. Como nos faz crer João Boavida nas reflexões que produz em torno da questão crucial para a Filosofia da Educação: onde tem origem o “*filosófico do ensino da filosofia*” e em que medida se diferencia do “*filosófico da filosofia*”. Ele entende que existe um desfasamento entre alguns conteúdos e problemas que são transmitidos no ensino da Filosofia e a problematização devida pelo aluno, cerne da atividade reflexiva da Filosofia. Por tudo isto, o autor afirma com clarividência: “A filosofia concretiza-se em problemas reais, ou sentidos como tal e, em rigor, não é autonomizável do discurso filosófico em que se concretiza”.¹⁹³ É fulcral fornecer uma informação, tão rica quanto possível, das temáticas filosóficas, do pensamento dos autores, da relação dos problemas filosóficos com problemas de outros domínios específicos da atividade humana (ciência, técnica, economia, política, estética, ética, religiosa) como já referimos anteriormente.

O princípio da interdisciplinaridade compreensiva, e, por isso, aberta e tolerante deve orientar as grandes questões programáticas. Ao fazer-se um tratamento problematizador dos temas/problemas, não se deve apresentar os conceitos como coisas evidentes, nem as questões filosóficas como algo definitivamente resolvido pelo aluno. Como afirma Gabriel Perissé, se “a inquietação filosófica habita a mente dos melhores professores”,¹⁹⁴ então eles permitirão que os conceitos filosóficos sejam assimilados pelos alunos e transformados em conhecimento, mais dirigidos à reflexão do que à memorização.

Sabendo nós que “muita filosofia foi feita sem a preocupação de ser ensinada, e nem toda a filosofia se consegue ensinar e fazer aprender”¹⁹⁵ como expõe João Boavida,

¹⁹² Carvalho, Adalberto Dias de, *A Filosofia da Educação: Perspectivas e Perplexidades*, in Carvalho, Adalberto Dias de (org.), *Filosofia da Educação: Temas e Problemas*, Edições Afrontamento, Porto, 2001, p. 17.

¹⁹³ Boavida, João, *Educação Filosófica - Sete Ensaio*s, Imprensa da Universidade de Coimbra, Coimbra, 2010, p. 24.

¹⁹⁴ Perissé, Gabriel, *Introdução à Filosofia da Educação*, Autêntica Editora, Belo Horizonte, 2008, p. 103.

¹⁹⁵ Boavida, João, *Educação Filosófica - Sete Ensaio*s, Imprensa da Universidade de Coimbra, Coimbra, 2010, p. 77.

é necessário, mesmo assim, apelar insistentemente para o papel determinante da Filosofia como marco da educação secundária. Esta fundamentação, entre outras, advém de três dimensões peculiares que caracterizam a Filosofia: o caráter hermenêutico da Filosofia; o caráter fundamentador do saber filosófico; e o caráter crítico do pensamento filosófico. Quanto à primeira dimensão, a Filosofia aparece como a disciplina que inventa novos conceitos e os apresenta de modo criativo e apelativo às aspirações e interrogações próprias dos jovens alunos a quem se destina. Neste sentido ela difere da simples contemplação, da simples reflexão e da mera comunicação. A segunda dimensão - caráter fundamentador do saber filosófico - remete-nos para a Filosofia como forma de saber, como ciência, com uma linguagem própria, um estilo peculiar de pensamento e conteúdos específicos. Por fim a terceira dimensão - caráter crítico do pensamento filosófico - impele a Filosofia a ser crítica consigo mesma, para poder despertar esse espírito crítico, que parte de um fundamento sério e rigoroso, entre aqueles a quem se dirige dentro do sistema educativo.

Na prossecução deste pensamento concordamos com Gabriel Perissé que é perentório ao afirmar: “O que a filosofia da educação pleiteia como algo próprio, como característica definidora, é uma atitude de renovada perplexidade e radical questionamento perante o processo educativo.”¹⁹⁶ Comungando destas ideias e porque a compreensão da realidade humana também é objeto de análise da atividade filosófica, o filósofo é por natureza um educador, um mestre e simultaneamente um pensador. Ensinar é mais difícil que aprender porque ensinar significa: deixar aprender (Heidegger). Impregnado por este espírito e parafraseando Anísio Teixeira que afirmava: “A finalidade suprema da educação escolar é a de levar a criança - o aluno - à participação no sentido, nos valores e na conduta da sociedade a que pertence”¹⁹⁷, Gabriel Perissé procura associar inequivocamente a educação à vida.

A Filosofia de Educação debruça-se e observa os processos educativos com a grande finalidade de os compreender e de os fazer compreender tendo em conta os mais diversos contextos de índole cultural, social, política, económica ou axiológica. O seu posicionamento crítico não é sinónimo de afastamento propositado e de domínio estéril. No entender de Nuno Fadigas, ao desenvolver o tema *Um Argumento Ontológico em prol da Filosofia da Educação*, a Filosofia da Educação “toma ainda sob a sua guarida

¹⁹⁶ Perissé, Gabriel, *Introdução à Filosofia da Educação*, Autêntica Editora, Belo Horizonte, 2008, p. 10.

¹⁹⁷ Idem, p. 100.

alguns conceitos que não são de nenhuma ciência da educação em particular: utopia, esperança, pessoa, violência, tolerância, solidariedade, diferença, igualdade, responsabilidade, etc.”¹⁹⁸

Antes de nos debruçarmos sobre a Filosofia dos Valores, o seu significado, a sua importância e a sua evolução histórica, uma palavra, ainda que breve, sobre o papel do educador e o significado de educação, embora já tenhamos vindo a tecer algumas considerações a esse respeito. Tendo em conta que o professor é educador porque ensina determinadas matérias sobre as quais se debruçou profundamente, transmite-as com convicção de modo que os destinatários as compreendam e assimilem. No entanto, a simplicidade e a brevidade deste raciocínio contrasta com a complexidade do processo de ensino e de aprendizagem. Rubem Alves no seu pequeno livro *Conversas com Quem gosta de Ensinar*¹⁹⁹ diz-nos a certa altura: “Eu diria que os educadores são como as árvores. Possuem uma face, um nome, uma «história» a ser contada. Habitam um mundo em que o que vale é a relação que os liga aos alunos, sendo que cada aluno é uma «entidade» *sui generis*, portador de um nome, também de uma «história», sofrendo tristezas e alimentando esperanças. E a educação é algo para acontecer nesse espaço invisível e denso que se estabelece a dois. Espaço artesanal.”²⁰⁰ Esta reflexão impele-nos a pensar que a relação pedagógica entre o professor e o aluno é marcada por sentimentos e percepções, perspetivas e imagens que ambos não podem conter na sua plenitude. A ação educativa existe, os conteúdos são ministrados, o currículo é dado (...), mas será que existiu educação, crescimento no sentido espiritual e no sentido humano?

Voltamos a Gabriel Perissé que afirma: “A melhor aula é aquela que provoca o aluno a pensar por conta própria (...) e a tirar as suas próprias conclusões na leitura de Heráclito, Platão, Aristóteles, etc.”²⁰¹ Sabemos das inúmeras dificuldades que os nossos alunos revelam em raciocinar sobre determinadas matérias; em perceber a linguagem filosófica - fundamentalmente abstrata; em refletir - voltar a pensar o que já se pensou, o que já se viu; dificuldade na concetualização e verbalização do seu pensamento. A par

¹⁹⁸ Fadigas, Nuno, *Um Argumento Ontológico em prol da Filosofia da Educação*, in Carvalho, Adalberto Dias de (org.), *Problemáticas Filosóficas da Educação*, Edições Afrontamento, Porto, 2004, p. 201.

¹⁹⁹ Cf. Alves, Rubem, *Conversas com Quem gosta de Ensinar*, Asa Editores, Porto, 2003.

²⁰⁰ Idem, p.17.

²⁰¹ Perissé, Gabriel, *Introdução à Filosofia da Educação*, Autêntica Editora, Belo Horizonte, 2008, p. 12.

destas dificuldades, inerentes ao ensino e à aprendizagem, a Filosofia pode dar um contributo inestimável no âmbito da educação ao apelar constantemente à reflexão (voltar sobre), enquanto expressão que traduz a intenção do ato de filosofar. Isto significa cair na conta da realidade que se vive, uma referência à vida que é essencial à reflexão filosófica.

Neste alinhamento de ideias Anísio Teixeira, já citado, escreve: “A experiência educativa é, pois, essa experiência inteligente, em que participa o pensamento, através do qual se vem a perceber relações e continuidades antes não percebidas.”²⁰² E prossegue o autor: “É nisso que consiste a educação. Educar-se é crescer, não já no sentido puramente biológico, mas no sentido espiritual, no sentido humano, no sentido de uma vida cada vez mais larga, mais rica e mais bela.”²⁰³ Isto significa que a educação não está - ou não deve estar - subjugada a ditames de ordem política ou económica, cultural ou social, religiosa, ou ideológica. O seu percurso continuará inabalável apesar das pressões, das modas, das experiências mal sucedidas, dos projetos bem pensados, mas inacabados. Este pulsar contínuo e constante não tem retorno, renova-se e vai-se adaptando ao tempo novo e aos anseios, esperanças e utopias humanas. Concordamos com John Dewey ao afirmar: “O processo educativo, portanto, não tendo nenhum fim além de si mesmo, é o processo de contínua reorganização, reconstrução e transformação da vida.”²⁰⁴ E prossegue o autor: “Graças a esse hábito - aprender directamente da própria vida - a educação (...) fica assegurada como o atributo permanente da vida humana.”²⁰⁵

Tendo por base a relação intrínseca e interdependente entre a educação e a vida humana é o momento para tecermos algumas considerações sobre a Filosofia dos Valores. Convém esclarecer, antes de mais, como refere Fritz Rintelen: “Só desde há cinquenta anos é possível falar-se duma filosofia autónoma dos valores.”²⁰⁶ Sabemos que nos primórdios da Filosofia determinados valores davam sentido à existência humana. Mais tarde, e, já com Platão podemos dizer que toda a Filosofia tem uma orientação ética: ela ensina o homem a desprezar os prazeres, as riquezas e as honras, a renunciar aos bens do corpo e deste mundo e a praticar a virtude. Este ensinamento

²⁰² Teixeira, Anísio, *A Pedagogia de Dewey*, in Dewey, John, *Vida e Educação*, 2ª edição, Melhoramentos, S. Paulo, 1930, p. 14.

²⁰³ Ibidem.

²⁰⁴ Dewey, John, *Vida e Educação*, 2ª edição, Melhoramentos, S. Paulo, 1930, p. 32.

²⁰⁵ Ibidem.

²⁰⁶ Rintelen, Fritz Joachim, *Filosofia dos Valores*, in Heinemann, Fritz, *A Filosofia no século XX*, 7ª edição, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, 2010, p. 421.

moral de Platão subvertia radicalmente os valores tradicionais, herdados de Homero: a saúde física, a beleza do corpo, a riqueza. Fritz Rintelen no capítulo *Filosofia dos Valores* profere: “Em Aristóteles, de acordo com a sua sistemática mais radical, o bem encontra-se fortemente ligado ao pensamento de finalidade e torna-se alvo de todo o devir e desejar.”²⁰⁷ Aproximamo-nos, deste modo, das exigências humanísticas do nosso tempo, pois, “a Antiguidade conhecia já as diferenças de hierarquia e de valor, da esfera do ser. A mais elevada realização de perfeição da nossa existência reside no plano ético-espiritual.”²⁰⁸

As condições políticas nas quais se desenvolve a reflexão filosófica depois de Platão e de Aristóteles estão profundamente alteradas. Mercê de diversos fatores surge o fenómeno do helenismo, isto é, da universalização da língua e da cultura gregas. Este período caracteriza-se como um período de erudição, de crítica e de uma tentativa sábia de reelaboração das conquistas do passado. Podemos dizer que a Filosofia continua com uma função importante a desempenhar. A ela se pedem sobretudo uma norma de vida, o segredo da felicidade, um princípio de conduta que assegure a paz do espírito. Por isso, a pesquisa filosófica do período helenístico tem um sentido eminentemente ético, sendo que, o problema moral não é o único a interessar os filósofos, como é evidente. É neste contexto que surgem quatro grandes movimentos filosóficos, que de modo diferente, procuram resolver os problemas relativos à Verdade e ao Sumo Bem: estoicismo, epicurismo, ceticismo e ecletismo.

A riqueza do pensamento filosófico e de toda a civilização clássica da Antiguidade que termina com queda do Império Romano do Ocidente não se esvai no tempo. No que à conceção de valor diz respeito, existe um traço evolutivo da Antiguidade para a Idade Média, refere Fritz Rintelen porque, “enquanto na Antiguidade ser e valor ainda não se encontravam separados, de ora avante o valor torna-se independente.”²⁰⁹

Mercê de um período extremamente rico de acontecimentos políticos, económicos, científicos, sociais e religiosos, a Idade Moderna caracteriza-se por profundas mudanças e transformações culturais. A elas a Filosofia não permaneceu estranha. A Filosofia Moderna adquire em relação à Filosofia Antiga e Medieval, novas dimensões, entre as quais se destacam as dimensões política (Maquiavel, Hobbes,

²⁰⁷ Idem, p. 422.

²⁰⁸ Ibidem.

²⁰⁹ Ibidem.

Espinosa, Rousseau, Kant), científica (Galileu, Bacon, Newton), pedagógica (Descartes, Rousseau, Kant). Algumas das características comuns a todos estes autores permitem apresentar um aspeto bastante unitário, apesar da diversidade dos problemas filosóficos que pretendem explicar, tais como: a total autonomia da pesquisa filosófica em relação à teologia; o pluralismo bastante acentuado das perspetivas filosóficas; o progressivo desinteresse pela metafísica e uma maior atenção aos problemas gnosiológicos, políticos e éticos. Fritz Rintelen continua: “Na Idade Moderna dá-se uma grande viragem; sobretudo a nova física procura determinar a realidade segundo pontos de vista quantitativos, libertos de valores e exclui considerações de finalidade. A questão acerca do valioso separa-se completamente da referência ao ser e transforma-se numa relação ao sujeito, promotora da felicidade humana.”²¹⁰

O autor supracitado ao desenvolver *As Modernas Teorias dos Valores* refere que o fundador da moderna Filosofia dos Valores foi Hermann Lotze (1817-1881) tendo por base a doutrina das ideias de Kant. A atividade da razão, segundo Kant, consistia em unificar, mediante o raciocínio, toda a experiência sob algumas ideias fundamentais: alma, mundo, Deus. Para Hermann Lotze “os valores adquirem uma objectividade espiritual de género supra-individual, que vale, mas apenas surgem mediante a relação a uma natureza espiritual.”²¹¹

O que importa salientar de relevante para o nosso trabalho, é que, esta concepção dos valores tem aspetos fundamentais que, segundo Fritz Rintelen influenciarão e “se transformarão nas correntes filosóficas dos valores do passado mais recente e da actualidade: 1. Os valores encontram-se sempre ligados ao prazer (...); 2. Repousam, porém, sobre validades ideais (...); 3. Os valores possuem o seu domínio próprio, material, objectivo (...); 4. Promovem a elevação da personalidade com cunho individual...”²¹²

Cada uma destas orientações será objeto de reflexão e análise no próximo capítulo - A educação para os valores - já que cada uma delas poderá ajudar-nos a perceber melhor a noção de valor, e sobretudo, a responder a três questões, segundo o autor anteriormente citado: “Pode o valioso derivar-se, completamente, a partir da relação, sempre subjectiva e relativa à vivência psicológica? Ou, pelo contrário, é necessário fazer-lhe corresponder um domínio próprio, universalmente objectivo, seja

²¹⁰ Idem, p. 423.

²¹¹ Ibidem.

²¹² Ibidem, pp. 423-424.

de género mais formal ou mais material? Ou só poderá conceber-se perfeitamente, em ligação com a realidade estruturada em sentido individual?”²¹³

Em jeito de conclusão deste capítulo lançamos um olhar, ainda que breve, para a história mais recente do mundo ocidental e para o modo como determinados valores influenciaram as suas vivências e condicionaram o seu pensamento. Dando-nos conta da oscilação e do impacto que os valores - sejam eles de que natureza for - têm na história da humanidade, José Ribeiro Dias ao desenvolver o tema *Os Valores no Processo Educativo e Cultural* apresenta-nos uma síntese de alguns valores que emergiram em épocas diferentes. Deste modo refere o autor: “Na Alta Idade Média, tempo de transição e de crise (...) o valor primordial tem um nome: (sobre) *viver*. Na Baixa Idade Média, sobretudo a partir do nascimento das universidades (...) o valor mais apreciado era o *saber*. Na Idade Moderna, com a ascensão da nobreza (...) o valor supremo passa a ser o *poder*. Na Idade Contemporânea (...) o grande valor é o *ter*.”²¹⁴ Podemos afirmar que estes valores referidos se entrelaçam em cada época e sobressaem positiva e/ou negativamente no pensar e no agir quotidiano da pessoa integrada na sociedade.

Discordamos, no entanto, quando José Ribeiro Dias estabelece uma nítida “oposição” entre os valores: *viver*, *saber*, *poder* e *ter* e o valor *ser*, que o autor considera o “valor supremo.”²¹⁵ Em contexto escolar, e no que à transmissão de valores diz respeito, convém salientar a maior abrangência possível e tornar conscientes e atuantes os valores que a escola procura promover. Neste sentido concordamos com o autor quando afirma: “Na escala de valores o ser e o ter não se equivalem, antes pelo contrário, correspondem aos níveis superior e inferior, ao cume e ao vale, ao topo e à base.”²¹⁶ Termina afirmando: “São valores autênticos que devem nortear a educação, a cultura e a existência individual e colectiva.”²¹⁷

A este respeito Maria Isabel Pires afirma: “Segundo o Scottish Consultative Council on the Curriculum (1991) há cinco conjunto de valores que poderão orientar a educação nas escolas: - apreço pela aprendizagem; - respeito e cuidado consigo próprio; - respeito e cuidado com os outros; - sentimentos de pertença; - responsabilidade

²¹³ Ibidem, p. 424.

²¹⁴ Dias, José Ribeiro, *Os Valores no Processo Educativo e Cultural*, in Patrício, Manuel Ferreira (org.), *A Escola Cultural e os Valores*, Porto Editora, Porto, 1997, p. 528.

²¹⁵ Cf. Idem, p. 529.

²¹⁶ Ibidem.

²¹⁷ Ibidem.

social.”²¹⁸ É que para além do currículo formal a “escola dá-nos uma visão das suas opções acerca dos valores que deseja promover”²¹⁹ através do currículo informal.

3.3 – A educação para os valores sob os olhares da Psicologia e da Sociologia

Educar, para além de tudo, consiste em oferecer e transmitir um modo de viver e de entender a vida. Deste modo, a escola deve ser uma comunidade em que se vivem os valores que são transmitidos - porque vividos, como formas de viver e de compreender a vida - às gerações mais novas. Educar é acreditar na perfetibilidade do homem, na sua capacidade inata para aprender e para se aculturar, no sentido de se adaptar. Educar é acreditar que existem coisas, factos, símbolos, memórias e valores que podem ser conhecidas, apreciadas e vividas.

Neste contexto, Maria João de Castro ao refletir sobre a *Falibilidade do Homem e o papel da Educação, segundo Paul Ricoeur*²²⁰ afirma convicta: “Com efeito, e em primeiro lugar, diríamos que o conceito de *educabilidade* só tem sentido para um ser que, por um lado e negativamente, é um ser em falta, em situação de carência mas que, por outro lado e positivamente se situa num horizonte de possibilidades que a educação poderá facilitar.”²²¹ O processo de humanização implica valores, mas todo o ato de valorização traz consigo um processo de hierarquização e de organização das diversas categorias de valores, como veremos mais adiante. A sensibilização para o bem e para o mal, a tomada de consciência da universalidade dos valores, a iniciação à pertença da cada um à Humanidade, a responsabilidade por si e por outrem, são algumas das dimensões éticas perante as quais a escola, como instituição educativa, deve assumir frontalmente uma parte de responsabilidade.

Neste sentido, e antevendo a natural falta de consenso na definição e apresentação dos valores a ensinar e a promover, Maria João de Castro declara: “Numa entrevista com Anita Kechikian, Ricoeur afirma: “Já não vivemos num consenso global de valores que seriam como estrelas fixas. Este constitui um aspecto da modernidade e

²¹⁸ Pires, Maria Isabel, *Os Valores na Família e na Escola - Educar para a Vida*, Colecção Educação, Celta Editora, Lisboa, 2007, p. 115.

²¹⁹ Idem, p. 116

²²⁰ Cf. Castro, Maria João de, *A Falibilidade do Homem e o papel da Educação, segundo Paul Ricoeur*, in Carvalho, Adalberto Dias de (org.), *Filosofia da Educação: Temas e Problemas*, Edições Afrontamento, Porto, 2001, p. 135.

²²¹ Idem, p. 142.

um ponto de não retorno. Evoluímos numa sociedade pluralista, tanto religiosamente, como política, moral e filosoficamente, onde cada um conta apenas com a força da sua palavra (...). Preparar as pessoas para entrar nesse universo problemático parece-me ser a tarefa da educação moderna.”²²² É neste sentido que podemos aferir que os valores estão, ou deveriam estar, na origem das políticas e das práticas educativas; são eles que determinam e orientam as finalidades da educação.

Com o título, sugestivo para a nossa reflexão acerca do ensino dos valores no programa de Filosofia, *Os Valores na Educação: uma Perspectiva Universalizante*²²³, Júlio Vaz de Andrade apresenta um conjunto de reflexões que permitem uma abordagem mais assertiva e tendente à educação para os valores na escola. No fundo trata-se de uma tentativa pensada e com o objetivo de materializar ideias e de as inserir na prática educativa. O autor apresenta dois pressupostos relevantes: “1º a situação de conflito como sede da hierarquização de valores; 2º a universalização como forma de avaliação (moral) das hierarquias.”²²⁴ Estas ideias aqui apresentadas revestem-se de particular importância, já que tocam no âmago de questões centrais: é possível e desejável educar objetivamente para os valores? É necessário um programa específico de educação para os valores? Será que toda a educação é educação para os valores? Quais os valores a promover?

Paula Cristina Pereira pergunta a este respeito: “A que normas de convivência apelar para promover os valores?”²²⁵ Deste modo, alerta-nos para o risco de “na procura de promoção destes ou daqueles valores detectarmos o perigo que todos os reducionismos comportam.”²²⁶ No entanto e sem hesitar, até porque, determinados valores que vivenciamos e promovemos estão diante de nós e impelem-nos à ação e ao testemunho, estão nitidamente diante de nós, a autora preconiza: “A convivencialidade é o eixo e a exigência de uma vida ética em comunidade, porque o valor é comunicável. É a exigência socrática de pensar a vida com verdade.”²²⁷

Sobre os valores na educação Júlio Vaz de Andrade propõe sem hesitar: “Quando se fala de educação para os valores, parece legítimo começar por duas coisas:

²²² Idem, p.143.

²²³ Cf. Andrade, Júlio Vaz de, *Os Valores na Educação: uma Perspectiva Universalizante*, in Patrício, Manuel Ferreira (org.), *A Escola Cultural e os Valores*, Porto Editora, Porto, 1997, p. 145.

²²⁴ Ibidem.

²²⁵ Pereira, Paula Cristina, *Elogio da Existência. Valores e Contra-valores*, in Patrício, Manuel Ferreira (org.), *A Escola Cultural e os Valores*, Porto Editora, Porto, 1997, p. 180.

²²⁶ Idem, p. 177.

²²⁷ Idem, p.180.

por uma breve referência aos programas e por uma referência à natureza dos valores.”²²⁸ Ele deixa no ar questões importantes às quais temos tentado responder, sendo certo para todos nós que a problemática do ensino e da aprendizagem dos valores, não é - e ainda bem - consensual. E, porque o tema dos valores se insere amplamente no programa de Filosofia, o nosso campo de ação visa sobretudo a educação para os valores ético-morais em contexto escolar.

Podemos concordar não ser necessário e fundamental um programa específico e uma disciplina concreta para o ensino e a promoção dos valores ético-morais. No entanto, pode ser demasiado vago, considerar que “a educação para os valores é toda a educação (...), que os valores trespassam toda a educação e devem trespassar toda a escolaridade.”²²⁹ Compreendemos a boa intenção e a dimensão deste prisma corroborado por muitas e acertadas perspetivas. Emanuel Oliveira Medeiros diz-nos, por exemplo: “O acto educativo e pedagógico é de natureza eminentemente axiológica”²³⁰ e parafraseando Manuel Ferreira Patrício, refere: “Não há educação onde não há uma referência intrínseca aos valores.”²³¹ O autor continua: “Há a necessidade de uma ponte entre a reflexão sobre os valores e a promoção dos valores. Essa ponte é a vivência e interiorização dos valores.”²³²

Dito desta maneira pensamos que os valores “obrigam” a configurar a educação como um permanente e real projeto em superação. Não raro são as instituições educativas - que não são meras instituições de instrução - que exercem permanente e oficialmente uma função de iniciação a determinados valores que partilham com as famílias e com as demais instituições de formação em que se inserem.

No entanto, não basta ficar pelas intenções, por mais nobres que elas sejam, no campo da educação, sendo este um universo complexo e amplexo porque é envolvido e envolve a Pessoa, o cidadão o profissional e as instituições. No entender de Júlio Vaz de Andrade “se os valores são peculiares a qualquer situação humana, é necessário que a

²²⁸ Andrade, Júlio Vaz de, *Os Valores na Educação: uma Perspectiva Universalizante*, in Patrício, Manuel Ferreira (org.), *A Escola Cultural e os Valores*, Porto Editora, Porto, 1997, p.145

²²⁹ Idem, p. 146.

²³⁰ Medeiros, Emanuel Oliveira, *Educar, Comunicar e Ser*, João Azevedo Editor, Mirandela, 2006, p. 46.

²³¹ Ibidem.

²³² Ibidem.

educação para os valores na escola esteja presente em qualquer disciplina curricular.”²³³ É pacífico para todos que a escola se situa no movimento do mundo, nos seus avanços e recuos, e, por isso, diretamente confrontada com preocupações éticas que atravessam inequivocamente as sociedades e os indivíduos. Talvez a problemática maior da escola não se situe na esfera do funcionamento, mas sim na esfera da ordem ética.

Dando continuidade a estes pressupostos, Zélia Correia de Almeida enuncia: “Assumir uma missão educativa é necessariamente subscrever valores. A ética está presente na escola precisamente porque a escola é um espaço educativo, um espaço de relações humanas (...). A ética pode interrogar o valor dos próprios fins e, neste sentido, questionar as escolhas políticas da escola.”²³⁴ A autora continua, citando Anne-Marie Drovin-Hans, que afirma: “Ela - a ética - é mais aquilo que questiona do que aquilo que ordena os actos particulares. O que ela ordena situa-se no ideal de universalidade. A actualização deste universal nos actos particulares é o resultado de interpretações susceptíveis de serem postas em causa. É por isso que os valores parecem tão frágeis (...), mas é também por isso que os valores, para não se reduzirem a simples tradições, não devem renunciar à sua ambição que é o seu verdadeiro destino.”²³⁵

Mas se toda a educação tem subjacente um conteúdo axiológico, como temos vindo a demonstrar, corremos o risco, ainda que consciente, segundo Paula Cristina Pereira de “indicar ou nomear preferências axiológicas, em detrimento de outras.”²³⁶ A este propósito lembra-nos Ricardo Marín Ibáñez o seguinte: “Educación es todo aprendizaje valioso e intencional. Al hablar de educación en sentido pleno nos referimos al aprendizaje intencional, sistemático, planificado.”²³⁷ E ao subentender a coexistência de uma pluralidade e sistematicidade dos valores no universo escolar ele entende: “Unos insistirán en unos valores más que en otros, pero todo proyecto educativo pretende inculcar, suscitar, valores en los educandos. Los objetivos, finalidades e idearios

²³³ Andrade, Júlio Vaz de, *Os Valores na Educação: uma Perspectiva Universalizante*, in Patrício, Manuel Ferreira (org.), *A Escola Cultural e os Valores*, Porto Editora, Porto, 1997, p. 146.

²³⁴ Almeida, Zélia Correia de, *Da Norma à (in) tranquilidade. Espaços e Limites*, in Carvalho, Adalberto Dias de (org.), *A Educação e os Limites dos Direitos Humanos. Ensaio de Filosofia da Educação*, Porto Editora, Porto, 2000, p. 121.

²³⁵ Ibidem.

²³⁶ Pereira, Paula Cristina, *Elogio da Existência. Valores e Contra-valores*, in Patrício, Manuel Ferreira (org.), *A Escola Cultural e os Valores*, Porto Editora, Porto, 1997, p. 177.

²³⁷ Ibáñez, Ricardo Marín, *El Contenido Axiológico de la Educación*, in Patrício, Manuel Ferreira (org.), *A Escola Cultural e os Valores*, Porto Editora, Porto, 1997, p. 57.

educativos, tendrán valores diferentes que permiten tipificar y caracterizar cada sistema y cada institución.”²³⁸

Se é verdade que a era das certezas foi ultrapassada e a resolução dos problemas não passa certamente pela reafirmação de dogmatismos, de simplismos e de reducionismos, de qualquer espécie, então a vivência ética, situada na linha de uma ética da convicção e da responsabilidade, superadora da racionalidade meramente instrumental e normativa, na escola exercerá as suas funções de transmissão de valores, enquanto lugar e espaço privilegiado de aprendizagem e de resistência à anulação da coerência entre o pensar, o sentir e o agir das pessoas que a integram. Ricardo Ibáñez adverte: “Conviene recordar que los valores si no llevan a la acción quedan en una mera consideración teórica, o en un acto escolar irrelevante.”²³⁹ E como a educação para os valores transcende a mera informação de alguns conceitos vagos, meramente teóricos e sem implicação na vida real dos alunos, o autor previne: “Pero esta transcendencia radical exigida por el mundo de los valores y más concretamente en el ámbito educativo, requiere todo su sentido cuando la transcendencia además de penetrar todas las dimensiones axiológicas, adquiere una plenitud personal y real.”²⁴⁰

Voltemos à ideia central da *situação de conflito como sede da hierarquização de valores* defendida por Júlio Vaz de Andrade na tentativa de refletir sobre que valores promover; se os valores são universais; se são determinados pelos sentimentos, etc. O autor parte deste pressuposto: “Os valores em geral são conceitos aos quais se dá determinado valor.”²⁴¹ Mas o que é mais relevante e digno de nota é a distinção acertada que ele faz entre ensinar conceitos e formar para os valores. O autor preconiza: “Quando se afirma que os valores são conceitos não significa dizer que ensinar conceitos e educar para os valores são uma e a mesma coisa. Bem pelo contrário.”²⁴² Tomemos como exemplo os conceitos de autonomia e de liberdade. A autonomia do aluno e a sua construção desenvolvem o horizonte ético de todo o ensino e é isso que deve guiar os intervenientes do ato educativo, uma vez que educar na liberdade e para a liberdade é a tarefa decisiva de uma educação integral e personalizada. Mas nem sempre a simples aprendizagem de determinados conceitos - autonomia, liberdade,

²³⁸ Idem, p. 58.

²³⁹ Idem, p. 70.

²⁴⁰ Ibidem.

²⁴¹ Andrade, Júlio Vaz de, *Os Valores na Educação: uma Perspectiva Universalizante*, in Patrício, Manuel Ferreira (org.), *A Escola Cultural e os Valores*, Porto Editora, Porto, 1997, p. 146.

²⁴² Ibidem.

responsabilidade, honestidade, etc. - significa a plena realização prática e a vivência efetiva nas ações quotidianas desses mesmos conceitos aprendidos e não vivenciados.

Este desafio constante, que é colocado à educação em geral e em particular à educação para os valores, de aproximar a educação da vida tem repercussões muito positivas em todo o processo de ensino e de aprendizagem: a escola coloca em evidência a permanência das preocupações éticas; as instituições educativas são garantia de uma maior e mais plena coesão social; a escola orienta e desenvolve opções pedagógicas interculturais, donde dimana alguma complexidade, no interior da qual, surgem interrogações éticas. A internacionalização e a globalização trouxeram às instituições educativas realidades novas que devem ser examinadas com seriedade e ponderação. Embora não haja, hoje, “valores novos”, deparamos com valores vividos num contexto diferente, face a problemas recentes e reais que experimentamos e afetam a nossa vida.

Lourenço Filho na obra *Vida e Educação* de John Dewey, já mencionada, refere a este respeito: “A única coisa que a escola pode e deve fazer é desenvolver a aptidão para pensar (...). Dewey salienta que o pensamento não é senão um processo de abordar a experiência em «situação total», ou seja, em face de um problema real.”²⁴³ Existe por parte de John Dewey uma enorme preocupação em relacionar o ato educativo com a vida e as suas vivências reais, não apenas no momento presente, mas projetando-as no decurso que arquiteta o futuro. A educação é um processo central na sociedade e no caminho do futuro, procurando o desenvolvimento da pessoa no compromisso social, enquanto instrumento que induz à razão, à reflexão e à interrogação ética. Segundo Anísio Teixeira, Dewey define educação como “o processo de reconstrução e reorganização da experiência, pela qual lhe percebemos mais agudamente o sentido, e com isso nos habilitamos melhor para dirigir o curso das nossas experiências futuras.”²⁴⁴

A educação para os valores - éticos - é essencial, sendo a ética uma dimensão constitutiva da educação, na medida em que educar consiste em oferecer e transmitir um modo de viver e de perceber a vida. A humanização é um processo em que todos os participantes dão uns aos outros aquilo que ainda não possuem e torna-se imperativo o reconhecimento do humano pelo humano, a fim de uma maior e mais plena maturação

²⁴³ Dewey, John, *Vida e Educação*, 2ª edição, Melhoramentos, S. Paulo, 1930, p. 7.

²⁴⁴ Teixeira, Anísio, *A Pedagogia de Dewey*, in Dewey, John, *Vida e Educação*, 2ª edição, Melhoramentos, S. Paulo, 1930, p. 14.

pessoal de cada pessoa na construção do seu ser. No sentido de conceder uma “configuração antropológica”²⁴⁵ ao ato verdadeiramente pedagógico na e da educação, Adalberto Dias de Carvalho coloca o homem no centro do processo educativo, tantas vezes esquecido e vilipendiado, quer pela insuficiência de algumas abordagens científicas, quer pelo abuso e instrumentalização do papel da pessoa por parte de algumas teorias efémeras e redutoras. Sabemos que o ensino das diversas disciplinas, para além da transmissão de ideias, de visões do mundo e de modelos, de estratégias de conhecimento, deverá inculcar valores, bem como verdades a descobrir e a apreciar.

Como refere Adalberto Dias de Carvalho: “A questão dos valores - que estruturavam as finalidades educativas - teve aqui papel determinante. De facto, enquanto a investigação científica maioritariamente os desprezava (...), os sistemas pedagógicos exigiam, em prol da sua coerência, a referência clara dos valores e a sua mobilização, em termos educativos, precisamente através das finalidades.”²⁴⁶ Sendo assim, a ausência de perspectivas axiológicas, isto é, de valores éticos, sobrevaloriza as competências técnicas e o profissionalismo em claro detrimento da reflexão, problematização e interrogação ética, ficando subordinado o *saber* e o *saber ser* ao sucesso imediato e efémero. O autor continua: “Importa reforçar a ideia de que para a pedagogia (...) o ensino e a aprendizagem são válidos apenas quando têm estofos educativos, isto é, quando são organizados e direccionados em função de quadros axiológicos.”²⁴⁷

É comumente aceite que a educação é uma realidade de facto imbuída de enorme complexidade pelas dinâmicas individuais e de grupo que gere e chama a si, por isso, geradora de algumas antinomias²⁴⁸ e paradoxos. É vital que a consciência destas dificuldades não atrofie e desvirtue o sentido da educação, que se encontra, como temos

²⁴⁵ Cf. Carvalho, Adalberto Dias de, *A Educação como Projecto Antropológico*, Edições Afrontamento, Porto, 1998, p. 47.

²⁴⁶ Idem, p. 48.

²⁴⁷ Ibidem, pp. 48-49.

²⁴⁸ A este respeito, Maria João Leite de Castro, no ensaio *A Falibilidade do Homem e o papel da Educação, segundo Paul Ricoeur*, diz-nos: “Ricoeur considera, então, fundamentalmente, três antinomias: - A capacidade de iniciar e desenvolver a autonomia pessoal *versus* a aptidão para entrar no espaço público de discussão, isto é, a educação para a cidadania (...). - A inserção das pessoas não apenas numa certa tradição mas em várias, o que implica, sobretudo actualmente com o fenómeno da globalização, a capacidade crítica para escolher. - A terceira antinomia, intimamente subjacente à segunda, consiste na necessidade de se ter convicções e de, simultaneamente, manter-se uma abertura tolerante em relação a outras posições”, in Carvalho, Adalberto Dias de (org.), *Filosofia da Educação: Temas e Problemas*, Edições Afrontamento, Porto, 2001, pp. 143-144.

vindo a referir, na crença de que a educação - a escola - deve acompanhar os ritmos da vida; de que a educação tem sentido; ensinar, estudar e aprender têm sentido e é tarefa construtiva e positiva de todos os intervenientes no pulsar da vida educativa e escolar. Tendo como ponto de partida os “dilemas, paradoxos e antinomias em educação”²⁴⁹ Emanuel Oliveira Medeiros é claro ao afirmar: “Não se pode colocar hoje o problema da educação sem uma referência profunda aos valores e aos seus diversos paradigmas.”²⁵⁰ Como temos vindo a defender o centro axiológico radica na *Pessoa* como ser capaz de se encontrar e de descobrir o valor nas coisas e de as transfigurar. A *Pessoa* está inserida numa natureza, mas transcende; tem em si o compromisso de transformação do mundo e da sociedade, tomando consciência disso perante as suas imensas potencialidades. Neste sentido, a *Pessoa* opera um verdadeiro e profundo exercício de liberdade de escolha, ou seja, de adesão e/ou de rutura. Sabemos que, de antemão, toda a valoração supõe uma escolha, com as consequentes preferências e/ou rejeições.

A escola, ela própria impulsionadora de saberes partilhados, interdisciplinares, universais e integradores das diferenças fundamenta-se em múltiplos campos e práticas que lhe conferem estatuto e dinamismo. Emanuel Oliveira Medeiros refere oportunamente: “Os fundamentos da educação não podem fazer-se sem equacionar as questões epistemológicas (do conhecer), ontológicas (do ser) e axiológicas (dos valores e da acção).”²⁵¹ Esta perceção correta de uma disponibilidade para a diversidade e amplitude do currículo é geradora de diálogo frutífero e de uma aprendizagem e enriquecimento de todos os intervenientes na ação educativa, sem escamotear a consciencialização para a dialética do universal e do particular. É que nesta matéria, importa lembrar, a humanidade não é, com efeito, somente o conjunto de todos os homens; é também, e, de modo indestrutível, a essência de cada uma das individualidades que a compõem.

Neste contexto a educação para os valores assume uma relevância sempre atual e relevante, que não pode ser posta em causa, nem nos seus fundamentos, nem na sua aplicabilidade. Isto porque, como temos defendido, corroborando a perspetiva de John

²⁴⁹ Cf. Medeiros, Emanuel Oliveira, *Educação Contemporânea: Dilemas e Paradoxos da Indagação de um Sentido*, in Carvalho, Adalberto Dias de (coord.), *Limiares Críticos da Educação Contemporânea*, Edições Afrontamento, Porto, 2010, p. 74.

²⁵⁰ Idem, p.75.

²⁵¹ Ibidem.

Dewey, a educação²⁵² é um processo de reconstrução e de reorganização da experiência, dos factos, das situações reais nas quais os alunos estão envolvidos. Deste modo voltamos à ideia fulcral da presença dos valores na educação defendida por Júlio Vaz de Andrade que nos apresenta sinteticamente “o tipo de situações que proporcionam actividades de educação para os valores e os seus momentos: a) A situação.

1. Situação de *conflito*: a educação para os valores ético-morais só pode ter lugar a partir de situações onde estão envolvidas pessoas (...). Os valores em conflito nessas situações são na sua origem conceitos: os exemplos desses conceitos são acções humanas (...). A educação para os valores deve desembocar, pelo menos, em decisões.
2. São situações que manifestam *conflitos intrapessoais*, e logo conflitos entre valores (...) o que exige uma hierarquização. Revelam ainda *conflitos interpessoais* (...) e logo o conflito entre hierarquias conduz à avaliação.
3. A *hierarquização* dos valores nos conflitos intrapessoais é condicionada pelos conceitos e pelos critérios considerados mais relevantes.
4. A *avaliação* das hierarquias nos conflitos interpessoais (...) usa como critério a *universabilidade* da hierarquia.”²⁵³

No fundo, a reflexão e exposição destes conceitos leva-nos a perceber que o fluxo e recuo dos valores não nos devem espantar, pois não é uma descoberta dramática dos nossos tempos. A existência de um valor descoberto e vivido num indivíduo ou num grupo não é por si própria a garantia da sua permanência e durabilidade, como sabemos. A pluralidade dos campos de valores deve ser posta em relação com a multiplicidade - e daí pode resultar a conflitualidade - dos registos de atividade que se oferecem ao ser humano.

Mas continuemos a dar expressão ao pensamento de Júlio Vaz de Andrade, que refere: “As actividades de educação para os valores devem contemplar os seguintes momentos ou aspectos essenciais:

²⁵² Na educação, John Dewey defende: “O ideal não é a acumulação de conhecimentos, mas o desenvolvimento de capacidades. Possuir todo o conhecimento do mundo e perder a sua própria individualidade é destino tão horrível em educação, quanto em religião”, in Dewey, John, *Vida e Educação*, 2ª edição, Melhoramentos, S. Paulo, 1930, p. 52.

²⁵³ Andrade, Júlio Vaz de, *Os valores na Educação: uma Perspectiva Universalizante*, in Patrício, Manuel Ferreira (org.), *A Escola Cultural e os Valores*, Porto Editora, Porto, 1997, pp. 149-150.

1. Devem dar oportunidade para *identificar* os valores que estão em conflito na situação - onde estão envolvidas pessoas - e isso inclui:
 - a) Dar nome aos valores;
 - b) Explicitar pelo menos numa generalização que relacione o conceito e os critérios relevantes;
 - c) Relacionar essas generalizações com as hierarquias de valores.
2. Devem dar oportunidade para *avaliar* a, ou as, hierarquias:
 - a) Através de situações análogas, isto é, de situações de conflito semelhantes;
 - b) Universalizando as consequências, ou seja, identificando as consequências;
 - c) Pondo-se no lugar dos outros (...) que defendem posições diferentes.”²⁵⁴

Estas considerações oportunas e relevantes para o nosso estudo revelam acima de tudo que a questão do ensino, melhor, da educação para os valores joga-se sobretudo no âmbito de uma prática educativa onde as situações reais e concretas emanam no quotidiano das escolas. Mas de que tipo de escola estamos a falar? O que podemos esperar da escola? Ou, ainda, o que a que a escola pretende de nós? Com o título sugestivo *A Escola que é necessário criar*²⁵⁵ Michel Lobrot aponta algumas sugestões oportunas e simultaneamente desafiantes. O autor pergunta: “Que tipo de escola seria necessário criar para que, pelo menos, fosse capaz de realizar a missão teórica que lhe é confiada, a saber a difusão da sabedoria e de conhecimento? A resposta é clara: é necessário que a escola deixe de ter opções tecnocráticas, ou seja anti-humanistas e que integre os valores opostos, que designei por humanos e humanistas.”²⁵⁶ O autor continua: “Isto implica que a escola se estruture inteiramente em princípios - valores - de liberdade de autonomia de democracia e de relacionamento.”²⁵⁷ Corroborando o que pensamos ser certo Michel Lobrot afirma: “Admitir que a escola se estrutura em valores humanistas é, também admitir que tem em consideração e que se debruça sobre determinadas dimensões psicológicas (...). Refiro-me à subjectividade, à afectividade; aos incentivos; à relação com o outro, etc.”²⁵⁸

²⁵⁴ Ibidem.

²⁵⁵ Cf. Lobrot, Michel, *Para que serve a Escola?*, Terramar, Paris, 1992, p. 66.

²⁵⁶ Idem, pp. 66-67.

²⁵⁷ Ibidem, p. 67.

²⁵⁸ Ibidem.

Neste contexto, e, parafraseando Paula Cristina Pereira que se debruçou sobre esta temática no ensaio com o título *Elogio da existência. Valores e Contra-valores*²⁵⁹ refere prudente: “Uma educação que de facto procure promover valores pode ser controversa. O tratamento ético das questões pode gerar conflitos que perturbarão a nossa consciência conformista e confortável.”²⁶⁰ Esta asserção tem uma tal profundidade e abrangência que nos impele para a tentativa de averiguarmos mais concretamente que género de valores promove a escola de hoje, como veremos mais adiante.

Por agora permaneçamos na problemática da promoção dos valores. No prefácio da obra *Éléments pour une Éthique* de Jean Nabert que aborda esta temática, Paul Ricoeur refere oportunamente: “ En effet la «morale», depuis Kant, s’articule sur l’idée de devoir; cette idée est inséparable d’une «critique» de la bonne volonté qui dissocie de la matière du désir la forme rationnelle de l’impératif.”²⁶¹ Este debruçar-se sobre a filosofia moral e consequente promoção dos valores leva-o a esta constatação: “Une promotion des valeurs eles-mêmes, est une «occultation» du principe générateur de la valeur.”²⁶² O autor assevera: “Toute promotion de valeur ne peut être qu’indirecte. A cet égard, l’occultation du principe générateur de la valeur est l’expression d’une loi qui affect toutes les manifestations de l’esprit humain.”²⁶³

Concordamos que uma abordagem à educabilidade para os valores não é consensual, e ainda bem. Sabemos que a ação educativa, como processo intersubjetivo e como ação comunicativa, é das mais difíceis e complexas. Ela não deriva da demonstração, mas sobretudo de um despertar constante para a realidade e de uma sensibilização para a relação pedagógica que se constitui sobretudo através da centração no homem como *Pessoa* - temo-lo referido constantemente. Os docentes têm o dever de mostrar que toda a ação, seja individual ou coletiva, supõe compromissos éticos, mesmo quando não se tem consciência disso. No entanto, “elaborar uma filosofia da escola é, antes de tudo, evitar a tentação fácil de construir, com base numa qualquer metafísica, numa qualquer moral ou numa qualquer ideologia, um edifício grandioso de que todas as partes se ajustassem elegantemente umas às outras numa majestosa coerência interna

²⁵⁹ Cf. Pereira, Paula Cristina, *Elogio da Existência. Valores e Contra-valores*, in Patrício, Manuel Ferreira (org.), *A Escola Cultural e os Valores*, Porto Editora, Porto, 1997, p. 177.

²⁶⁰ Idem, pp. 178-179.

²⁶¹ Nabert, Jean, *Éléments pour une Éthique*, Aubier, Éditions Montaigne, Paris, 1962, p. 9.

²⁶² Idem, p. 11.

²⁶³ Idem, p. 12.

(...).”²⁶⁴ Com estas palavras, Arnould Clausee assume a complexidade da realidade escolar, atendo-se a que a educação não pode ser um fenómeno meramente biológico, mas social, resultando daí inúmeras consequências. O autor refere: “O ensino deve ligar conhecimentos, como aliás, todas as realidades humanas e institucionais; às suas origens e ao seu desenvolvimento, acompanhando, por qualquer caminho que seja, as suas vicissitudes ao longo da história.”²⁶⁵ E conclui: “A propósito da escola, é incontestável que o nosso sistema escolar actual é um conjunto muito complexo, quer no seu conteúdo como na sua organização, nas suas técnicas como no seu espírito.”²⁶⁶

Na linha deste pensamento e refletindo sobre a “génese da escola moderna”²⁶⁷ Michel Lobrot preconiza: “Do ponto de vista organizacional, a escola tem essencialmente uma função social. O seu papel é difundir a sabedoria e esta é necessária para o funcionamento da sociedade. Reduz a ignorância, e por isso, permite que os indivíduos tenham uma conduta esclarecida (...), assegura um progresso simultaneamente individual e colectivo, que todos desejam e cuja promoção é missão dos responsáveis.”²⁶⁸ A ideia fundamental que a educação transmite, a cada ser a formar e a educar, é que ele é único e que a sua condição implica uma troca significativa e real com os outros e com o meio. É, por consequência, no interior desta complexidade - consciência de si, orientação para a alteridade, opção pedagógica intercultural e coesão social - que as interrogações éticas e a questão dos valores têm hoje lugar. Esta reflexão torna-se decisiva, pensamos nós, na medida em que constitui uma oportunidade quase única que permite construir uma autêntica e libertadora autonomia do aluno.

Sabemos dos perigos e das más opções de alguns projetos e modelos educativos, evitados de uma enorme uniformidade e uniformização, contrárias à dinâmica do ensino e da educação necessariamente marcada pela diferenciação e pluralidade. Michel Lobrot ao refletir sobre o papel da escola e o seu significado deixa-nos o alerta quanto ao modelo de organização baseado numa perspetiva padronizadora e refere: “Nesta visão organizacional, aquilo que é apagado é a subjectividade. O aluno já não é o ser humano, com a sua óptica própria, os seus interesses, as suas necessidades pessoais (...).”²⁶⁹

²⁶⁴ Clausee, Arnould, *A Relatividade Educativa. Esboço de uma História e de uma Filosofia da Escola*, Livraria Almedina, Coimbra, 1976, p. 281.

²⁶⁵ Idem, p. 13.

²⁶⁶ Ibidem.

²⁶⁷ Cf. Lobrot, Michel, *Para que serve a Escola?*, Terramar, Paris, 1992, p. 81.

²⁶⁸ Ibidem.

²⁶⁹ Idem, p. 82.

Estas perspectivas acerca da educação, e mais concretamente da educação para os valores, impelem-nos necessariamente para a oportunidade de refletirmos - ainda que de forma resumida - sobre o modo como duas das ciências da educação abordam, interferem e ajudam a compreender esta temática: a Psicologia e a Sociologia.

Quanto ao olhar da Psicologia sobre a educação, a escola e dentro desta, a educação para os valores, torna-se por demais evidente que a educação é um domínio muito amplo e com inúmeras facetas, tantas vezes contraditórias e até mesmo contrapostas. O desafio maior estará sempre em desenvolver atitudes de verdadeira cooperação e interdisciplinaridade, onde cada uma das áreas específicas do saber contribua positivamente com os seus conhecimentos, a sua experiência e a sua especificidade. Uma situação real de educação tem sempre protagonistas bem identificados e dimensões didáticas imprescindíveis ao ato educativo, a saber: o professor ou equipa de professores; os alunos; as famílias e muitos elementos da comunidade educativa. A ação educativa tem que ter em conta a relação psicológica e a interação, sobretudo entre os professores e os alunos. É necessário acautelar e zelar pela cientificidade dos conteúdos a ensinar e a aprender; diversificar, aplicar e avaliar as metodologias educativas; vislumbrar os objetivos a alcançar com realismo e veracidade.

Gaston Mialaret na obra *Psicologia da Educação*²⁷⁰ refere: “A palavra «educação» é muito polissémica: Instituição educativa; conteúdos; programas; métodos; acção de um indivíduo sobre outro; resultados (...).”²⁷¹ A educação no seu todo, sempre inatingível, desafia-nos constantemente a ir mais além, ao maior equilíbrio, à maior satisfação, a um salutar otimismo, a uma pedagogia mais humana. Nesse sentido o desenvolvimento natural e integral da educação não é apanágio de uma área específica, mas deve ser tomada nas mais diferentes perspectivas: filosófica, pedagógica, sociológica, psicológica e histórica. O autor referido garante: “É preciso considerar: (1) o meio envolvente; (2) o nível de educação; (3) o funcionamento e o modo como se desenrola a situação de educação sob o ângulo psicológico: os parceiros, os tipos de acção educativa, as diferentes etapas da comunicação (...); (4) os efeitos psicológicos da acção educativa.”²⁷²

Estas considerações visam a tentativa de voltarmos o nosso olhar para a importância da educação para os valores, tendo por certo que, não há educação isenta de

²⁷⁰ Cf. Mialaret, Gaston, *Psicologia da Educação*, Instituto Piaget, Campo de Ourique, 2000.

²⁷¹ Idem, p. 14.

²⁷² Idem, p.12.

valores e “entendida como comunicação normativa a educação não é aceitável à margem dos valores.”²⁷³ Deste modo José Alberto Damas sustenta: “O sujeito enquanto entidade autónoma e auto-suficiente, é, uma vez mais, questionado e afastado do centro do processo (...), após a crítica marxista das ideologias, a crítica freudiana do cogito imediato, a interpretação nietzschiana dos valores.”²⁷⁴ Sabemos que o processo de aprendizagem ultrapassa a necessária mas volátil transmissão de informação e visa sobretudo a construção e desconstrução permanente do saber e do conhecimento. A relação pessoal e pedagógica que se estabelece entre o aluno e o professor marcam profundamente o bem-estar ou o mal-estar de ambos, a realização pessoal e profissional do professor e a satisfação e o empenho em aprender por parte do aluno.

Vitor Franco no tópico *Formação Possível para uma Profissão Impossível. O Professor e a sua Formação Psicológica* afirma convicto: “Dizemos que a prática educativa é uma actividade relacional significa que professor e aluno interagem permanentemente ao nível dos seus comportamentos e dos conteúdos, conscientes e inconscientes, do seu pensamento.”²⁷⁵ Pressentimos uma alusão clara e implícita ao universo dos valores, seja ela intencional ou simplesmente circunstancial, respeitando sempre a natural distância que se estabelece entre as mundividências dos intervenientes na atividade educativa. Na opinião do autor, “o aluno elege o professor como objecto das suas identificações (...), mas toma-o também como objecto das suas projecções, objecto de amor e de ódio.”²⁷⁶ Vitor Franco para concluir serve-se da “noção de aliança pedagógica”²⁷⁷ de G. Wool, que tendo em conta o desenvolvimento de qualidade e práticas, o mais possível objetivas, “identifica algumas dessas qualidades e funções do professor como sendo: a regulação do afecto e das ansiedades; a integração, organização e síntese das competências e aprendizagens; a idealização, comportando os processos mútuos de identificação e da construção de expectativas.”²⁷⁸

²⁷³ Damas, José Alberto, *A Educação como Comunicação Normativa*, Instituto Superior Politécnico Portucalense, Porto, 1997, p. 184.

²⁷⁴ Idem, p. 186.

²⁷⁵ Franco, Vitor, *Formação Possível para uma Profissão Impossível. O Professor e a sua Formação Psicológica*, in Bertão, Ana; Ferreira, Manuela; Santos Milice (orgs.), *Pensar a Escola sob os Olhares da Psicologia*, Edições Afrontamento, Porto, 1999; p. 162.

²⁷⁶ Ibidem.

²⁷⁷ Ibidem.

²⁷⁸ Idem, p. 163.

Paula Cristina Pereira ao apelar para o esmero do reconhecimento da natureza humana como *perfectível* e ao relacionar “amor e educação”²⁷⁹ interpela-nos deste modo: “A actividade amorosa não impõe um modelo nem tenta modificar as pessoas, estima-as por si mesmas, o que aparentemente parece afastar-se da actividade educativa, já que esta tem tentado «modificar», «transformar», os indivíduos. Deste ponto de vista, a educação não é uma tarefa amorosa.”²⁸⁰ A autora continua: “A educação deve partir do homem como ser psíquico-físico, para chegar à pessoa, por uma consciência valorativa (...). A educação surge-nos, pois, como instrumento de formação para a personalidade moral, desenvolvendo paralelamente e harmoniosamente a *pessoa* íntima e social.”²⁸¹ No fundo: “Educar significa, então, tornarmo-nos no que somos: o amor é criador não de um outro diferente de mim ou a mim estranho.”²⁸²

Prosseguindo estes pressupostos temos a consciência de que vivemos um tempo com crenças muito dissemelhantes no que respeita a valores, mas também no que se refere aos métodos que orientam a edificação e a validade do conhecimento. E isto tem consequências ao nível das percepções e vivências da prática profissional e das fronteiras, mais ou menos perceptíveis e aglutinadoras das diversas disciplinas.

Com o título *Narrativas Psicológicas, Valores e pós-racionalismo*²⁸³ José Ferreira Alves e Óscar Gonçalves elucidam-nos acerca dos desafios da pós-modernidade que são dirigidos tanto à educação como à Psicologia, e, sobretudo, confrontam-nos com a necessidade e o imperativo de centrar o processo educativo no indivíduo. Os autores referem: “A psicologia narrativa”²⁸⁴ assenta em três pressupostos básicos: a) conhecimento e existência são indissociáveis (...); b) a compreensão psicológica dos indivíduos obriga a eleger as narrativas quer como objectivo quer como

²⁷⁹ Cf. Pereira, Paula Cristina, *Amor e Conhecimento. Reflexões em torno da Razão Pedagógica*, Porto Editora, Porto, 2000, p. 68.

²⁸⁰ Ibidem.

²⁸¹ Idem, pp. 69-70.

²⁸² Ibidem, p.70.

²⁸³ Cf. Alves, José Ferreira; Gonçalves, Óscar, *Narrativas Psicológicas, Valores e pós-racionalismo*, in Patrício, Manuel Ferreira (org.), *A Escola Cultural e os Valores*, Porto Editora, Porto, 1997, p.161.

²⁸⁴ Narrativa significa que a experiência humana ocorre inexoravelmente no tempo e em relação. “A narrativa e o discurso são o meio instrumental de significação por excelência e revelam a adequabilidade e a viabilidade individual num certo momento para um certo contexto. O objectivo da educação, nesta perspectiva, poderia ser entendido como o da produção de mudanças discursivas (...), o que faz apelo a um sujeito que não só se adapta à “realidade” mas que cria realidades.” Alves, José Ferreira e Gonçalves, Óscar, *Desafios da pós-modernidade para a Educação e Psicologia*, in Bertão, Ana; Ferreira, Manuela; Santos Milice (orgs.), *Pensar a Escola sob os Olhares da Psicologia*, Edições Afrontamento, Porto, 1999, p. 150.

metodologia (...); c) a transformação pessoal, enquanto processo de desenvolvimento ontológico e epistemológico implica uma capacitação para a contínua construção e desconstrução de narrativas.”²⁸⁵

Sabemos que *educar* é um ato de coragem e nobre estando reservado apenas aos seres humanos, pois a educabilidade é uma dimensão que caracteriza o ser humano. Temos visto que a aprendizagem mútua tem a capacidade de humanizar a pessoa e esta humanização implica valores, e como veremos mais à frente, todo o ato de valoração traz consigo um processo de hierarquização e seriação dos valores. É necessário estruturar os valores, hierarquizá-los e tomar consciência das implicações que a sua assunção ou rejeição tem na vida de cada um e de todos. Queremos crer que as fases do processo valorativo correspondem aos aspetos psicológicos da formação da personalidade, e, que por isso, os valores estão, ou deveriam estar no âmago das políticas e práticas educativas.

Tal como os autores anteriormente mencionados sustentam: “Se os valores se podem definir como “aquilo que uma coisa vale” e “a propriedade ou carácter do que é desejável”, sem dúvida que estas novas abordagens sugerem enormes transformações quer nos valores quer nas justificações que temos para fundamentar e compreender as preferências por certos valores.”²⁸⁶

Quanto ao olhar da Sociologia sobre a educação para os valores na escola pretendemos seguir esta linha de pensamento: o tema que está em discussão incide nos valores, o que significa que não se pode escapar à problemática da ética. E como tal, o ponto de vista que vamos adotar colocar-nos-á na dimensão antropológica, pois, só uma reflexão filosófica sobre o ser humano na sociedade pode fornecer a base para a compreensão dos valores na sociedade em que estamos inseridos.

Émile Durkheim é considerado um dos fundadores da Sociologia, e, embora assuma frequentemente um triunfalismo positivista nas suas análises verifica a impossibilidade de atingir a verdade do social na sua precisão e plenitude, no que diz respeito aos valores, através de uma lógica simplesmente dedutiva. Dada a pluralidade e a fragmentação da realidade de hoje urge apelar sempre à compreensão do diferente, que a alteridade do totalmente outro exige. Michel Maffesoli refere: “A política, a educação, o vestuário, a alimentação, a cultura, a vida sexual, tudo é vigiado, tudo é

²⁸⁵ Alves, José Ferreira; Gonçalves, Óscar, *Narrativas Psicológicas, Valores e pós-racionalismo*, in Patrício, Manuel Ferreira (org.), *A Escola Cultural e os Valores*, Porto Editora, Porto, 1997, p.162.

²⁸⁶ Idem, p. 166.

normalizado, tudo é uniformizado.”²⁸⁷ O ser humano é chamado a contrariar esta fatalidade, esta negligência de ser e de se sentir pessoa livre e responsável. Pode parecer uma trivialidade apelar para a nossa finitude. Ser finito consiste em ter um mundo, estar no mundo. Um mundo não só de objetos e de outros seres vivos que nos circundam, mas um mundo que se perfila como um horizonte onde cabem todos os nossos projetos. Existe uma atitude de diálogo permanente com o mundo, onde toda a ação é possível somente como intervenção no meio de um conjunto de situações feitas de factos, de condições geográficas, culturais, linguísticas, históricas, sociais, psicológicas, morais, etc. Porém, não ficamos confinados e condicionados a estas estruturas. Existe espaço para a utopia, o inconformismo e a confrontação com a realidade que, muitas vezes, amesquinha e aprisiona a consciência da existência na sua plenitude. Concordamos com Michel Maffesoli quando, de forma idealista, refere: “A vida económico-social não é - não deveria ser - analisada enquanto tal, ou pelo que ela é, mas pelo que ela deveria ser.”²⁸⁸ Existe um espaço e um tempo, que não podemos vilipendiar, para a utopia, para a consciência e concretização dos projetos à escala universal que valorizem e dignifiquem *o-ser-humano*.

Encontramo-nos no campo educativo, interpelados por uma consciência antropológica, que visa uma educação integral nitidamente prática e claramente ética. Atento à necessidade de uma “consciência educativa como construção antropológica”²⁸⁹ Adalberto Dias de Carvalho assevera: “A par de uma bioética, de que tanto se fala, impõe-se, pois, a urgência de uma socioética, de uma psicoética e de uma ética política.”²⁹⁰ Se a problemática dos valores é de sempre e está ligada ao próprio ser humano do *Homem*, sem dúvida que esta problemática tem hoje uma relevância particular. Encontramos, de facto, esta problemática em torno do *Homem* e em torno do mundo. Cabe-nos perguntar constantemente o que é que rege o *Homem*, individual e coletivo? E para lá da mera sobrevivência, o que deve permanecer, o que pode permanecer e o que morre? Quais são os valores a defender, a viver e a transmitir?

²⁸⁷ Maffesoli, Michel, *O Conhecimento do Quotidiano*, Vega Universidade, Lisboa, s/d, pp. 60-61.

²⁸⁸ Idem, p. 61.

²⁸⁹ Carvalho, Adalberto Dias, *Da Consciência Educativa à Contemporaneidade como Construção Antropológica*, in Carvalho, Adalberto Dias de (org.), *Problemáticas Filosóficas da Educação*, Edições Afrontamento, Porto, 2004, p. 11.

²⁹⁰ Idem, p. 16.

Insatisfeito com algumas das prerrogativas sobre a educação do seu tempo Émile Durkheim critica a falta de rigor científico e de objetividade na definição de educação, e, sobretudo das práticas educativas. Ele faz da Sociologia uma verdadeira ciência que tem um objeto específico: o facto social, cuja característica principal é exercer um constrangimento e uma influência sobre o indivíduo. O autor elucida: “Na realidade cada sociedade considerada num determinado momento do seu desenvolvimento, possui um sistema educativo que se impõe aos indivíduos com uma força irresistível.”²⁹¹ Émile Durkheim refere ainda: “Cada sociedade tem para si um certo ideal de homem, daquilo que ele deve ser, tanto do ponto de vista intelectual, como físico e moral; que esse ideal é, em certa medida, o mesmo para todos os cidadãos.”²⁹² E conclui: “A sociedade somente poderá viver se entre os seus membros existir uma suficiente *homogeneidade*: a educação perpetua e reforça essa homogeneidade.”²⁹³

No entanto a rutura intencional, ou não, entre os valores individuais e a vida social e coletiva consumou-se e agravou-se mesmo com a consciência da tolerância, do pluralismo ilimitado e do relativismo. As consequências foram e são inevitáveis: uma visão descentrada e compartimentada de real, sem uma lógica de conjunto ou de um sistema coerente de valorização coletiva; uma visão predominantemente científica e técnica das diversas realidades humanas; uma visão puramente racional e funcional que invade todos os espaços sociais, incluindo a escola. O apelo constante à subjetividade humana, e sobretudo à experiência de liberdade - inserida na totalidade e na relação com a liberdade do *outro* - confere ao homem individual e coletivo uma responsabilidade superior e verdadeiramente libertadora e humanizadora. Podemos afirmar com desassombro que a palavra-chave da modernidade é o pluralismo.

Voltemos a Émile Durkheim e ao modo de entender a educação, sendo que, para ele “a educação é a acção exercida pelas gerações adultas sobre as que ainda se não encontram amadurecidas para a vida social.”²⁹⁴ O autor continua: “ Em cada um de nós existem dois seres que não deixam se ser distintos. Um, é constituído por todos os estados mentais que apenas se referem a nós próprios e aos acontecimentos relacionados com a nossa vida pessoal. O outro, é um sistema de ideias, de sentimentos e de hábitos que expressam em nós, não a nossa personalidade, mas sim o grupo.”²⁹⁵ O sociólogo

²⁹¹ Durkheim, Émile, *Sociologia, Educação e Moral*, Rés Editora, Porto, 2001, p. 8

²⁹² Idem, p. 12.

²⁹³ Ibidem.

²⁹⁴ Idem, p. 13.

²⁹⁵ Ibidem.

culmina perentório: “A constituição desse ser - ser social - em cada um de nós, eis a finalidade da educação.”²⁹⁶

Estas considerações, que nos parecem redutoras, para além de outras que aqui não analisamos, manifestam a enorme relevância que determinados autores atribuem aos estudos efetuados por Durkheim. Michel Maffesoli refere a este respeito: “As noções sociológicas como «forma» (G. Simmel), o tipo-ideal (M. Weber), o resíduo (U. Pareto) participam desta atitude (...). Estes autores conseguem aprender a pluralidade dos valores em acção na estruturação social; não tentam operar reduções, nem erigir sistemas que excluam a contradição.”²⁹⁷ E sobre a importância de uma ética social presente e atuante declara: “Sob pena de devir (ou de permanecer) uma representação puramente abstracta, a sociologia deve estar atenta a esta ética do instante que impregna profundamente a vida das nossas sociedades, em todas as actividades comunicacionais ou instrumentais.”²⁹⁸

Como temos vindo a referir a complexidade da educação revela-se na vastidão das disciplinas que se debruçam sobre ela. De facto, não podemos entender o processo educacional, na sua totalidade, se não se levarem em conta fatores de ordem biológica, psicológica, moral, social, económica e política. Muitas vezes as ciências só nos podem oferecer métodos para organizar, explicar e testar temas e problemas previamente escolhidos, e, muitas vezes a escolha dos problemas é anterior à pesquisa, que tem a ver com as posições e os valores do investigador. Rubem Alves a este respeito refere: “Aceitar como paradigmático o jogo da educação para a integração social significa aceitar como valor positivo a sociedade à qual o educando deverá ajustar-se.”²⁹⁹ E questiona-se sobre a função social da educação: “Se é a ordem social que é problemática, um comportamento ajustado tem como resultado a agravamento dessa mesma problemática (...). Neste caso a educação em vez de ser dirigida para a integração deveria criar a consciência inquieta e crítica.”³⁰⁰

Para concluir, fica este apontamento de Émile Durkheim, bastante oportuno e atual, sobre o modo como é que a educação pode ser eficaz. O autor assegura: “A educação não pode conseguir grandes resultados, quando age por movimentos bruscos e intermitentes. Não é admoestando a criança com veemência, de longe a longe, que sobre

²⁹⁶ Ibidem.

²⁹⁷ Maffesoli, Michel, *O Conhecimento do Quotidiano*, Vega Universidade, Lisboa, s/d, p. 62.

²⁹⁸ Idem, p. 97.

²⁹⁹ Alves, Rubem, *Conversas com Quem gosta de Ensinar*, Asa Editores, Porto, 2003, p. 83.

³⁰⁰ Idem, p. 84.

ela podemos actuar marcadamente. Mas quando a educação é paciente e contínua, quando ela não busca os êxitos imediatos e aparentes, processando-se lentamente, num sentido bem determinado, sem se deixar desviar pelas incidências externas e pelas circunstâncias adventícias.”³⁰¹

4 – Como e que problemas abordar na leção. Descrição da experiência letiva

*“Todos nós criamos o mundo à nossa medida (...).O mundo simples dos simples e o mundo complexo dos complicados. Criamo-lo na consciência, dando a cada acidente, facto ou comportamento a significação intelectual ou afectiva que a nossa mente ou a nossa sensibilidade consentem. E o certo é que há tantos mundos como criaturas. Luminosos uns, brumosos outros, e todos singulares. O meu tinha de ser como é, uma torrente de emoções, volições, paixões e intelecções a correr desde a infância à velhice. Mundo de contrastes, lírico e atormentado, de ascensões e quedas, onde a esperança, apesar de sucessivamente desiludida deu sempre um ar da sua graça”.*³⁰²

Muitas vezes o ensino da Filosofia não é satisfatório pelo facto de lhe faltar a dimensão verdadeiramente problematizadora que está na essência da Filosofia. A simples transmissão de conteúdos - mesmo aqueles que possuem uma dimensão marcadamente problematizante - é insuficiente para a dinamização e valorização do ensino da Filosofia. É que o ato de ensinar e de aprender é uma tarefa exigente que requer, não apenas entusiasmo, mas sobretudo a capacidade de refletir, analisar, pensar e abertura ao diálogo. Estas prerrogativas incondicionais, face à complexidade do nosso tempo, merecem uma atenção especial na análise dos conceitos de *alteridade e contemporaneidade*, a que já aludimos e que Paula Cristina Pereira nos convida a pensar: “A complexidade e diversidade da sociedade contemporânea requer, com efeito, da experiência do pensar uma mais cuidada atenção para não sucumbirmos face aos «discursos da crise» e ao relativismo que podem fazer parceria com a irresponsabilidade, com a insensibilidade e, portanto, com a irreflexão.”³⁰³

³⁰¹ Durkheim, Émile, *Sociologia, Educação e Moral*, Rés Editora, Porto, 2001, p. 25.

³⁰² Torga, Miguel, *A Criação do Mundo*, Vol. I, Editora Planeta de Agostini, Lisboa, 2000, p. 7.

³⁰³ Pereira, Paula Cristina, *Condição Humana e Condição Urbana*, Edições Afrontamento, Porto, 2011, p. 81.

Se é certo que em Filosofia é relativamente fácil questionar, isso não garante, por si só, a sua função de problematizar. A abordagem histórica da Filosofia e a originalidade do pensamento dos filósofos não serão fecundos e não suscitarão o interesse dos alunos, se a análise dos problemas não versar os seus problemas reais, as suas vivências, as suas expectativas e os seus interesses. A dimensão pedagógica da Filosofia, a que já aludimos radica, pois, na atenção dada à individualidade de cada um dos alunos e à heterogeneidade dos modos de ver o mundo, que é profundamente plural, múltiplo e em constante transformação. Não será nesta apropriação racional, pensada, refletida - verdadeiramente sentida e vivida - que a dimensão problematizadora da Filosofia tem sentido e é incontornável? Concordamos então com a autora quando refere: “É quando o mundo se torna mais problemático, é quando o nosso mundo perde sentido e consistência, que a filosofia recomeça.”³⁰⁴ Esta perda de sentido, tantas vezes presente ao longo da história da Filosofia, mas simultaneamente a capacidade do ser humano questionar-se e questionar o mundo e as coisas, coloca-nos inevitavelmente na necessidade de refundar sempre o *pensar* como um modo de ser e sentir - distante de um conjunto de simples sensações. Para Paula Cristina Pereira “é o próprio pensamento que se encontra em crise, porque esquecido de si, do seu sentido de sempre possível. Pensar deve-se afigurar, então, como afirmação do pensamento na sua relação originária com o mundo que se traduz como modo de ser em sensibilidade.”³⁰⁵ Mas a sensibilidade, para lá do significado que remete para a faculdade de sentir e de afetividade, é entendida como *criação*. Paula Cristina Pereira assevera: “Assim entendida, a sensibilidade afirma-se como modalidade do pensamento, condição de alteridade, de abertura ao mundo, atitude.”³⁰⁶

Como temos vindo a defender, a educação pressupõe sempre uma intencionalidade pedagógica, muitas vezes multifacetada e até ambígua, mas que visa sobretudo aproximar e relacionar de forma sadia e responsável educador e educando. E neste contexto educacional - tantas vezes marcado, quer por um mero funcionalismo professoral, quer norteado por uma indiferença daquele que é o centro da educação (o aluno) - somos desafiados a “modificar” algumas atitudes redutoras e inibidoras da aprendizagem. Paula Cristina Pereira expõe: “O pensamento-atitude exprime, assim, um

³⁰⁴ Idem, p. 98.

³⁰⁵ Pereira, Paula Cristina, *Nos limites do Dizer e do Pensar: os Direitos Humanos*, in Carvalho, Adalberto Dias de (org.), *A Educação e os Limites dos Direitos Humanos. Ensaio de Filosofia da Educação*, Porto Editora, Porto, 2000, p. 152.

³⁰⁶ Ibidem.

renovado olhar, uma atenção dinâmica e mobilizadora que quebra com a indiferença (...) permitindo evitar todos os purismos, sejam eles do pensamento, da acção ou mesmo do sentimento.”³⁰⁷ A autora conclui: “Pensar por dentro da vida supõe uma especial atenção às potencialidades pedagógicas da sensibilidade que, como crítica e resistência ao défice ético e moral do nosso tempo, se configuram na virtualidade estética do conhecer.”³⁰⁸

Joaquim Xirau na obra *Amor y Mundo*³⁰⁹ estabelece uma curiosa relação entre amor e pedagogia sendo que para ele “no es posible que el amor sea una actividad pedagógica.”³¹⁰ O autor advoga que a educação, ao aspirar alterar e “melhorar” a realidade tal qual é, incutindo no educando valores e princípios que ainda não possui, e ao mesmo tempo limando, ou mesmo eliminando insuficiências e imperfeições, não é uma *tarefa amorosa*, como já referimos anteriormente. Fica, no entanto, este apontamento bastante elucidativo de Joaquim Xirau acerca da *consciência amorosa* como fonte de toda a educação: “Educar no es sino descubrir con mirada delicada las aptitudes y las capacidades del educando, y poner el esfuerzo necesario para lacerlas efectivas, llevándolo a la plenitude de su ser y haciéndolo esclavo de su propia ley inmanente. Tal es el descubrimiento de la vocación, la educación del carácter y la formación de la personalidad.”³¹¹

Na linha da reflexão anterior, e na percepção clara da necessidade de “abrir” o processo da crise dos valores no mundo contemporâneo, podemos compreender que os valores não têm uma existência universal e permanente. É que os valores estão relacionados com o agir do indivíduo ou do grupo, sendo por isso afetados pela contingência do agir. Muitas vezes, a descoberta de um novo valor é um processo doloroso, isto porque o indivíduo já tem valores, já possui os seus interesses e as suas expectativas. A desestruturação deste sistema marcadamente subjetivo terá que acontecer para que possam surgir “novos” valores. Por exemplo: a experiência de uma doença; uma crise económica; o contacto vivido e direto com uma cultura diferente, etc.

O modo como o professor de Filosofia aborda determinados problemas na leção tem que ter por base a valorização da Filosofia. Porquanto, ela ajuda a equacionar e a superar as indecisões próprias do ser humano no seu percurso de vida.

³⁰⁷ Idem, p. 154.

³⁰⁸ Idem, p. 157.

³⁰⁹ Cf. Xirau, Joaquin, *Amor y Mundo*, El Colegio de Mexico, México, 1940.

³¹⁰ Idem, p. 221.

³¹¹ Idem, p. 227.

Em contexto escolar, analisar os problemas, significa ligar as grandes questões à experiência de vida e às situações reais em que os alunos estão envolvidos; incutir nos alunos atitudes de exigência que os ajudem a ponderar bem os problemas; fazer descobrir neles o sentido de novas vivências e justificando as suas opções, possam afirmar-se em plena liberdade.

Com o tema sugestivo *Os Valores da Democracia*, Guilherme D'Oliveira Martins acentua aquele que deve ser o contributo do *Pensamento* - filosófico, pensamos nós - para a contínua construção da democracia. O nosso intento é que o ensino da Filosofia realize o propósito de preparar os alunos para o exercício duma cidadania livre, consciente e responsável. O autor refere: “Repositório rico de referências, de reflexão e de informações, esta *História do Pensamento* coloca a construção da democracia como tarefa exigente e sempre inacabada, centrada no pluralismo, na crítica e num sistema de valores ancorado na dignidade humana. Parafraseando Hans Jonas, há um princípio de responsabilidade a preservar em permanência.”³¹² Estas ideias são naturalmente um apelo inequívoco a que a ação educativa promova, não apenas uma iniciação e desenvolvimento de determinados conhecimentos, mas consiga originar nos alunos a atitude exigente do *pensar* e, deste modo, aprendam a questionar permanentemente a realidade, tal qual é, e sobretudo, como ela poderia ser.

Na sequência destes apontamentos recorremos a uma constatação oportuna que Michel Lobrot faz na obra já referida *Para que serve a Escola?* no tema *Uma Pedagogia para as Massas*³¹³ que refere: “Uma das razões por que a democracia ainda não se conseguiu impor na realidade, desde há quase duzentos anos, é que não suscitou um sistema de educação que se lhe adaptasse, capaz de educar as massas, de lhes dar a criatividade, a liberdade, a iniciativa, o sentido da responsabilidade que são indispensáveis a um verdadeiro funcionamento democrático.”³¹⁴ No entanto, este apelo ao reconhecimento da diversidade que é dirigido, quer à escola como instituição, quer à sociedade em geral pode acalentar alguns perigos que convém esclarecer.

Adalberto Dias de Carvalho no tópico *Limiares Antropológicos dos Direitos Humanos* garante: “A exacerbação da figura do indivíduo pelo individualismo, ao anular a intersubjectividade, destrói a organização dialógica da sociedade para instalar a

³¹² Martins, Guilherme D'Oliveira, “*Os Valores da Democracia*” in *Jornal de Letras, Artes e Ideias*, Ano XXXI - Número 1078, de 25 janeiro a 07 de fevereiro, 2012, p. 31.

³¹³ Cf. Lobrot, Michel, *Para que serve a Escola?*, Terramar, Paris, 1992.

³¹⁴ Idem, p. 89.

crença na auto-suficiência do indivíduo como referencial regulador da legitimidade antropológica e da coerência ética das organizações sociais.”³¹⁵

A fim de não nos desviarmos da problemática dos valores no universo da realidade escolar convém referir que, quando falamos de valores introduzimos necessariamente o fator de *seriação*, de *preferência* e de *hierarquização*. O desenvolvimento destes fatores não é essencial para o nosso estudo, porém, é conveniente referir a importância de cada um deles de um modo sucinto. Assim, a *seriação* é um critério, ainda que formal, em função do qual os “bens” que constituem as motivações humanas são ordenados. Deste modo, os valores dão origem a um *juízo de preferência*, o qual pode ser individual ou social, pontual ou permanente. Quando se trata de uma preferência permanente podemos falar de uma *hierarquização* de valores. Esta é a propriedade que os valores têm de se subordinarem uns aos outros, de serem uns mais valiosos que outros. Neste sentido o contributo da Filosofia é decisivo para a clarificação e o aprofundamento de muitos problemas que afetam o mundo cada vez mais complexo. E, se é verdade, que tudo é suscetível de ser questionado, o labor filosófico permitirá uma argumentação mais consistente, um debate mais aberto e esclarecedor, uma melhor clarificação das ideias, um diálogo mais sereno e um incondicional respeito pela diferença. Neste sentido comprovamos as palavras do autor supracitado: “Foram, em dadas as circunstâncias, passadas pelo crivo da crítica filosófica aspectos tão importantes como (...) a questão do estatuto da educação como necessidade humana e como direito em articulação com o debate sobre a universalidade e a vinculação cultural dos valores bem como sobre a afirmação, enquanto finalidade educativa, do diálogo cultural entre perspectivas de valores.”³¹⁶

Refletindo sobre o papel das *Instituições Educativas*³¹⁷, Olivier Reboul apresenta-nos algumas referências sobre a instituição escola, que nos podem ajudar a compreender melhor as suas virtualidades e os seus constrangimentos. O autor afirma: “Uma instituição é *estável* no sentido de que preexiste aos seus membros - «entra-se» na escola - e subsiste depois de eles partirem.”³¹⁸ No entanto, mercê do seu estatuto institucional e onnipresente, a escola pode tornar-se “uma instituição *constrangedora*,

³¹⁵ Carvalho, Adalberto Dias de, *Limiares Antropológicos dos Direitos Humanos*, in Carvalho, Adalberto Dias de (org.), *A Educação e os Limites dos Direitos Humanos. Ensaio de Filosofia da Educação*, Porto editora, Porto, 2000, p. 34.

³¹⁶ Idem, p. 8.

³¹⁷ Cf. Reboul, Olivier, *A Filosofia da Educação*, Edições 70, Lisboa, 2000, p. 25.

³¹⁸ Ibidem.

visto que exerce uma autoridade sobre os seus membros e limita a sua liberdade, resistindo sempre às pressões externas.”³¹⁹ Tendo em conta que a escola é aquela que, entre as mais diversas instituições, merece maior atenção e reparo - vejam-se as consecutivas reformas curriculares; os exacerbados e controversos debates na comunicação social; o aumento da escolaridade obrigatória; as responsabilidades atribuídas à escola, outrora facultadas à família, à Igreja e organismos do estado - “A escola é actualmente uma das instituições mais prósperas.”³²⁰

No entanto, esta ambivalência preconizada por um ensino de qualidade e simultaneamente por um ensino para as massas merece fortes críticas, quer por parte de alguns setores da sociedade, quer por parte daqueles que intervêm diretamente na escola. Olivier Reboul traduzindo o pensamento de Ivan Illich profere: “Para ele, a escola é ao mesmo tempo ineficaz porque, sendo obrigatória, rouba às pessoas o gosto de aprender, e nociva porque, se fracassa maciçamente em instruir os pobres, consegue todavia endoutriná-los, inculcando neles o sentimento irremediável da sua inferioridade e da sua culpabilidade.”³²¹ Não estamos de acordo com estas considerações, ainda que elas nos remetam para a necessidade permanente de avaliar os projetos e as práticas educativas, tantas vezes inócuos, pouco consistentes e nada motivadores.

Outro aspeto relevante que devemos considerar é a tentação fácil de introduzir uma pedagogia, ou melhor, um pedagogismo popular que foi introduzido nas escolas e que teve consequências nefastas para toda a comunidade educativa. A consequência mais evidente foi a perda da eficácia educativa. A ideia de um ensino divertido sobrevalorizou a facilidade e o gosto, ou não gosto, tornando-os critérios absolutos, minando os padrões de exigência, de esforço e de uma aprendizagem profunda, devidamente pensada e devidamente avaliada.

Tendo por base o tema *O Saber como Valor*³²² Michel Lobrot refere: “A escola não pode funcionar de uma forma satisfatória, se não considerar o saber como um valor para aqueles que beneficiam dos seus serviços.”³²³ É imperioso sobrepor o interesse e a motivação em ensinar e aprender ao *juridicionismo*³²⁴ e *psicologismo*³²⁵ como atitudes dominantes e constrangedoras do ato comunicacional e educativo. Ainda, segundo

³¹⁹ Idem, p. 26.

³²⁰ Idem, p. 33.

³²¹ Ibidem.

³²² Cf. Lobrot, Michel, *Para que serve a Escola?*, Terramar, Paris, 1992, p. 83.

³²³ Ibidem.

³²⁴ Cf. Reboul, Olivier, *A Filosofia da Educação*, Edições 70, Lisboa, 2000, p. 27.

³²⁵ Ibidem.

Michel Lobrot, questionando-se sobre a importância da diferenciação no seio de uma pedagogia para as massas, “o interesse é um encadeamento dinâmico e não uma realidade estática e imóvel. A partir deste conhecimento das necessidades e das exigências, resta organizar o trabalho segundo o princípio da diferenciação e, simultaneamente, segundo o princípio de individualização.”³²⁶ Afinal, o que parecia ser a recusa completa da escola por parte de Ivan Illich, revela o seu contrário: ela é insubstituível nas potencialidades que possui em ser capaz de educar as massas, de lhes conferir a liberdade, a criatividade, a iniciativa, o espírito crítico e a responsabilidade por si e por outrem. Michel Lobrot assevera novamente: “A educação das massas tornou-se uma necessidade vital, porque os processos que se opõem à democracia e que procedem da angústia, da violência, do constrangimento, da desconfiança e da ignorância assumiram actualmente uma amplitude nunca atingida, por causa, precisamente, dos meios que têm à sua disposição, e que são uma consequência indirecta da democracia.”³²⁷ O autor conclui, em jeito de desafio, fazendo a intercessão entre escola e cultura: “O problema que se vai pôr na escola desde as suas origens, é o das suas relações com a cultura, ou seja, com essa realidade essencialmente interior, gratuita e que, sob certos pontos de vista, pode parecer inútil.”³²⁸

A escola e particularmente a disciplina de Filosofia no Ensino Secundário terão que valorizar, para além dos métodos pedagógicos, da exigência científica e da integração de diversas culturas, a capacidade de compreender os problemas e formular constantemente novas questões. Atendendo a este pressuposto, uma outra observação de relevo é-nos facultada por João Boavida que refere: “A dimensão específica da filosofia depende da densidade problemática que consiga captar-se numa dada situação ou desenvolver-se a partir dela.”³²⁹ O problema está sempre centrado na pessoa e na sua capacidade em saber perceber o problema, e, enfrentando-o, procurar refletir, analisar criticamente a fim de o ultrapassar. E se inicialmente “os problemas não são filosóficos (...) sê-lo-ão se, pela tarefa específica que formos capazes de gerar, ou por uma particular relação educativa, conseguirmos que o venham a ser.”³³⁰

³²⁶ Lobrot, Michel, *Para que serve a Escola?*, Terramar, Paris, 1992, p. 85.

³²⁷ Idem, p. 91.

³²⁸ Idem, p. 10.

³²⁹ Boavida, João, *Educação Filosófica - Sete Ensaios*, Imprensa da Universidade de Coimbra, Coimbra, 2010, p. 85.

³³⁰ Ibidem.

Fica claro que a natureza humana para se desenvolver plena e autenticamente não pode ficar privada da educação. No entanto, a educação é variável e adaptável às inúmeras possibilidades de aprender, mesmo nas situações mais problemáticas e confrangedoras. As mais díspares coações e os mais diversos anseios conferem-lhe um estatuto de universalidade, porque a educação é inerente a toda a pessoa, apesar dos constrangimentos pessoais, culturais, sociais e políticos que neutralizam a fecundidade da educação, entendida como um direito fundamental e um valor imprescindível.

4.1 - O problema da neutralidade axiológica no ensino

Nos últimos tempos difundiu-se a ideia que a escola “nova” trouxe o desenvolvimento de toda uma metodologia que poderia tornar a aprendizagem dos conteúdos mais fascinante, mais leve e mais divertida, tendo como consequência imediata a universalização do sucesso escolar. Como será possível a aprendizagem de um instrumento musical, da investigação histórica, da argumentação filosófica, da análise literária; ou a aprendizagem de matemáticas mais avançadas, ou de uma nova língua, sem a prática de exercícios de memorização, de esforço, de métodos de trabalho e de sacrifício? Não será a idealização e a prática do modelo do ensino divertido uma falácia?

Serve este apontamento para introduzir o problema da neutralidade axiológica no ensino e da sua relevância na pedagogia educacional. É que neste ponto, os argumentos contra a endoutrinação³³¹, podem revestir um carácter falacioso e por isso enganador. Se é certo que toda a ação educativa é uma permanente atitude valorativa, perguntamos como será possível preservar e legitimar a liberdade dos alunos perante a transmissão por parte do educador de uma determinada escala de valores?³³² E em matéria de valores será possível e desejável uma restrita e impessoal objetividade? Eduardo Abranches de Soveral considera que não e argumenta: “As tentativas nesse sentido, antecipadamente votadas ao insucesso, podem revestir as seguintes formas: indiferença axiológica; cepticismo axiológico; relativismo axiológico, e dogmatismo

³³¹ Doutrinar v.tr. **1** Instruir em uma doutrina; **2** ensinar; instruir; **3** catequizar, in *Dicionário da Língua Portuguesa*, Porto Editora, p. 569.

³³² Cf. Soveral, Eduardo Abranches de, *Educação e Cultura*, Coleção Estudo Geral, Instituto de Novas Profissões, Lisboa, 1993, p. 13.

axiológico, consciente ou inconscientemente disfarçado graças a uma «mitificação» da ciência.”³³³

Não há dúvida que a rejeição de um determinado tipo de endoutrinação em educação é consensual em qualquer comunidade educativa (v.g. vai contra a dignidade dos alunos, a sua liberdade e a sua autonomia). Para muitos ela é qualquer transmissão clara e direta de valores, incluindo a manifestação da própria opinião, a declaração de objetivos e finalidades da escola ou a proclamação de ideais.

Voltemos à explanação que Eduardo Abranches de Soveral faz das quatro formas que revestem a proclamada neutralidade axiológica no ensino. Indicando a indiferença axiológica refere: “É típico de um ensino tecnocrático e profissionalizante: o que interessa é preparar e diplomar para o exercício de uma profissão (...). Há aqui uma implícita opção pelos valores económicos.”³³⁴ De seguida, e, referindo-se ao ceticismo axiológico de “longínqua e imperfeita inspiração kantiana e positivista, considera que os valores são incognoscíveis e obstáculo à formação do espírito científico (...). Só um magistério assim purificado libertará dos preconceitos e superstições (...) de toda a irracionalidade no domínio da ética.”³³⁵ No que ao relativismo axiológico diz respeito, “defende, ao contrário, a prioridade e independência das instâncias irracionais do homem. Na sua forma mais radical, entende que o tecido da vida autêntica é feito de emoções (...), toda a actuação pedagógica seria abusiva e repressora.”³³⁶ Numa posição diametralmente oposta o autor apresenta a “última forma de pseudo-neutralidade axiológica”³³⁷ que denomina “dogmatismo axiológico disfarçado.”³³⁸ Esta forma de pensar e apregoar a neutralidade axiológica tem implícitos determinados princípios iluministas. O autor refere: “Essas teses são as seguintes: a) a natureza é inteiramente cognoscível e dominável; b) a ciência acabará por atingir esse desiderato, oferecendo ao homem a riqueza, a felicidade e a virtude (...).”³³⁹

Face a esta descrição, ainda que breve, de algumas posições que assumem em pleno uma neutralidade escolar face ao ensino dos valores, importa tecer algumas considerações: a educação como ato educativo e pedagógico não se conforma com o crescimento integral do aluno tendo por base um vazio cultural; numa relação

³³³ Ibidem.

³³⁴ Ibidem.

³³⁵ Ibidem.

³³⁶ Idem, p. 14.

³³⁷ Idem, p. 15.

³³⁸ Ibidem.

³³⁹ Ibidem.

verdadeiramente pedagógica a liberdade do aluno não está em risco, podendo mesmo construir os seus próprios valores; a neutralidade do professor, a acontecer, deixaria os alunos sujeitos aos endoutramentos do mercado publicitário, aos partidos extremistas, à não participação ativa e cívica e à ideia de que tudo é indiferente e relativo.

A neutralidade escolar em matéria de valores seria contraproducente e enganadora. A pseudoneutralidade da escola seria uma forma fácil para incutir na sociedade esta ideia: a escola tem por objeto e objetivo transmitir informação para além de qualquer apreciação e, logo, de qualquer valor; a escola deve apenas ensinar verdades científicas e objetivamente estabelecidas e previamente definidas. Aos partidários do *neutralismo* Eduardo Abranches de Soveral propõe uma séria avaliação do problema e questiona: “Se todo o processo pedagógico possui um conteúdo valorativo próprio, como respeitar a legítima independência dos discentes?”³⁴⁰ Para tal, lembra duas características fundamentais da pessoa: a liberdade e a verdade. O autor garante: “A verdade só coage enquanto não é entendida (...). Não se pode negar a nenhum homem o direito de pensar, nem a consequente obrigação de buscar pessoalmente a verdade.”³⁴¹ Deste modo conclui: “Nisto consiste a legítima independência dos discentes; e é por isso que a relação pedagógica (...) tende a anular-se.”³⁴²

Paula Cristina Pereira refere a este propósito: “Acentuamos, mais uma vez, que uma atitude verdadeiramente educativa exige essa ruptura com a indiferença, com a neutralidade. Implicando tomar consciência da existência de contra-valores como obstáculos à promoção de valores.”³⁴³ No fundo, trata-se de educar para o reconhecimento da existência, da minha e do outro, que culminará na aceitação livre de normas que promovem valores e autenticam a dignidade humana. Esta atitude de autêntica “convivencialidade”³⁴⁴ questiona, impulsiona, interpela, age e faz-nos crer que: “É na plena consciência do seu existir - dos valores - que pensamos ser possível educar para os valores da existência.”³⁴⁵ A autora conclui: “Educar para a existência é

³⁴⁰ Idem, p. 16.

³⁴¹ Idem, p.17.

³⁴² Ibidem.

³⁴³ Pereira, Paula Cristina, *Elogio da Existência. Valores e Contra-valores*, in Patrício, Manuel Ferreira (org.), *A Escola Cultural e os Valores*, Porto Editora, Porto, 1997, p.179.

³⁴⁴ Idem, p. 180.

³⁴⁵ Idem, p. 181.

educar para o conflito, para o erro, para o insucesso, para a insegurança, para o utópico, para a possibilidade - é educar para a consciência da dúvida.”³⁴⁶

Certos de que a questão da neutralidade axiológica no ensino seria, não apenas contraproducente, mas igualmente, inibidora da enorme importância que deve ser dada à aquisição e ao desenvolvimento de atitudes e valores remetemos para a obra *Ética e Educação. Estatuto Ético da Relação Educativa*³⁴⁷ de Isabel Baptista. A autora afirma: “Educar é, por inerência, uma acção humana carregada de intencionalidade axiológica.”³⁴⁸ E parafraseando Manuel Ferreira Patrício garante: “Os valores assinalam a ruptura com a indiferença, indicam uma tomada de posição. E, querendo educar, não podemos abdicar de tomar posição.”³⁴⁹

Na mesma linha de pensamento Joaquim Escola em *Comunicação e Comunhão em Gabriel Marcel*³⁵⁰ reflete sobre o modo como a educação aponta para uma formação integral da pessoa, na sua condição de existente. O autor assegura: “A afirmação de que a educação visa a formação integral da personalidade e da pessoa (...), conserva e aviva a consciência de que a dimensão existencial e corpórea são contempladas nesta meditação sobre o *homo educans*.”³⁵¹ Portanto conclui: “A educação enquanto processo, sublinha a condição itinerante do existente, que traz inscrito essencialmente a marca da abertura ao mundo e aos outros.”³⁵²

Pelo que ficou exposto, consideramos oportuno que a escola estabeleça claramente os seus objetivos no Projeto Educativo, utilizando vários meios e métodos de explicação, vivência efetiva e avaliação das práticas educativas, num claro e verdadeiro ambiente de abertura e de diálogo. A escola deve, deste modo, proclamar os valores consensuais da comunidade, tais como a honestidade, a justiça, a solidariedade, a entreatajuda, a responsabilidade pelo ambiente, o repúdio de todas as formas de violência, dos comportamentos destrutivos e de falsas expectativas.

Se o elencar de alguns valores e contravalores anteriormente citados parece ser pacífico, o mesmo não acontece, como temos vindo a referir, com a sua definição, a sua

³⁴⁶ Ibidem.

³⁴⁷ Cf. Baptista, Isabel, *Ética e Educação. Estatuto Ético da Relação Educativa*, Universidade Portucalense, Porto, 1998.

³⁴⁸ Idem, p. 85

³⁴⁹ Ibidem.

³⁵⁰ Cf. Escola, Joaquim, *Comunicação e Comunhão em Gabriel Marcel*, in Carvalho, Adalberto Dias de (coord.), *Contemporaneidade Educativa e Interpelação Filosófica*, Edições Afrontamento, Porto, 2010, p. 103.

³⁵¹ Idem, p.116.

³⁵² Idem, p.117.

valoração e a sua dimensão. Alberto Manuel Vara Branco ao refletir sobre *A História e os Valores*³⁵³ refere: “O valor supõe certa perfeição que em maior ou menor grau existe nos seres e os faz aptos para satisfazer as tendências humanas.”³⁵⁴ Mas o grau de perplexidade aumenta quando ele expõe: “Os valores não são objectos físicos como os corpos, nem metafísicos como as substâncias, nem psicológicos como os pensamentos, nem espirituais como as almas; os valores formam um mundo novo até agora não devidamente explorado ou vagamente conhecido.”³⁵⁵

Podemos então compreender que os valores não têm uma existência nem universal, nem permanente; isto na medida em que estão relacionados com o agir individual ou do grupo, e, deste modo sujeitos a determinadas mutações. Logo os valores permanecem na dependência da ação humana que lhes confere uma existência real como já foi referido no ponto 2.2 – Ética, valores e ação educativa. Sabemos também que a existência de um determinado valor vivido por um indivíduo ou por um grupo não é por si só garantia da sua permanência e durabilidade. Ao mesmo tempo pressentimos que a importância dos fatores socioculturais não impede que determinados valores sejam ameaçados, parcialmente esquecidos, ou mesmo desaparecidos. Para evitar a conflitualidade de certos valores, fruto da pluralidade dos campos de valores e da multiplicidade de interesses e motivações do ser humano, é inevitável e conveniente apelar para o conceito de hierarquização. Como já referimos anteriormente, esta implica um princípio de preferência no meio da multiplicidade das atividades humanas. E, porque, esta hierarquização não é aparente, a tarefa da axiologia consiste em refletir sobre esta hierarquização. Deste modo podemos concluir com o autor supracitado: “Com o nome de axiologia, o tratado dos valores, que pretende resolver racionalmente grande parte dos problemas filosóficos, trata-se pois de uma questão candente, que será de capital importância para as soluções das principais questões da Filosofia.”³⁵⁶

Pensando na educação essencialmente como tarefa humanizadora e apelando para a Filosofia da Educação que ajudará a delinear uma conceção de ser humano, a fim de orientar a idealização e a prática educativa, Gabriel Perissé considera que: “Os valores são dimensões da realidade que contribuem para a consecução de um projeto

³⁵³ Cf. Branco, Alberto Manuel Vara, *A História e os Valores*, in Patrício, Manuel Ferreira (org.), *A Escola Cultural e os Valores*, Porto Editora, Porto, 1997, p. 282.

³⁵⁴ Idem, p. 283.

³⁵⁵ Ibidem.

³⁵⁶ Idem, p. 282.

educacional humanizador.”³⁵⁷ O autor lembra: “Os valores como a liberdade, o conhecimento, a corporeidade, a beleza, o trabalho, a justiça, o respeito, a paz, a saúde, a religiosidade, a solidariedade são essenciais para a execução do projeto - homem/mulher.”³⁵⁸

Por fim, e se é certo que devemos colocar a problemática dos valores no centro das questões educativas, o professor como educador não pode alhear-se de uma formação integral que integre a educação axiológica. Se a aprendizagem filosófica contribui para o desenvolvimento integral dos alunos e essa formação não é viável sem uma educação axiológica, o mesmo se aplica aos professores em contínua formação. Manuel Ferreira Patrício no prefácio da obra *A Formação de Professores à luz da Lei de Bases do Sistema Educativo*³⁵⁹ é perentório ao afirmar: “O problema de formação de professores é actual: o sistema educativo, que urge mudar, não pode ser mudado sem essa mudança ser pensada; a formação dos professores tem de ser pensada em si mesma e dentro da mudança global do sistema.”³⁶⁰ A clareza e a objetividade destas palavras são um incentivo claro e uma exigência inequívoca à promoção de uma verdadeira e efetiva educação axiológica dos professores. A reflexão e o questionamento filosóficos sobre os mais diversos temas; a atenção dada às problemáticas da existência e em concreto ao problema dos valores são claros indicadores da necessidade de uma educação axiológica a todos os níveis.

Em simultâneo com a dimensão reflexiva de natureza ética o professor como educador tem de estar à altura de compreender e fazer compreender aos alunos as finalidades da disciplina de Filosofia - algumas delas já mencionadas anteriormente - tendo por base as finalidades da Lei de Bases do Sistema Educativo. Uma vez mais recorreremos às palavras oportunas e atuais de Manuel Ferreira Patrício que atesta: “Para que o professor esteja à altura de tão elevadas finalidades (...), não pode ser preparado apenas com o fito de ser competente nas matérias da especialidade do seu grupo de docência, nem com o de anexar a esta uma competência didáctica mínima, nem mesmo com o de a conjugar com uma boa formação científico-educacional.”³⁶¹ O autor faz este desafio aos professores, aos futuros professores e aos formadores de professores: “É

³⁵⁷ Perissé, Gabriel, *Introdução à Filosofia da Educação*, Autêntica Editora, Belo Horizonte, 2008, p. 40.

³⁵⁸ Ibidem.

³⁵⁹ Cf. Patrício, Manuel Ferreira, *A Formação de Professores à Luz da Lei de Bases do Sistema Educativo*, Texto Editora, Lisboa, 1987.

³⁶⁰ Idem, p. 3.

³⁶¹ Idem, p. 15.

preciso um professor diferente e eu direi que de perfil novo: o professor - homem-de-cultura, o professor *clerc*,³⁶² o professor cultural.”³⁶³

Sabemos que a complexidade da vida social, as múltiplas interpelações do mundo, as incertezas próprias das opções que tomamos, a imprevisibilidade que nos traz insegurança e a insatisfação e o desânimo próprios da profissão clamam por um renovado “estatuto pedagógico do professor”.³⁶⁴ Tendo em conta a percepção da realidade descrita anteriormente e o apelo que é feito à escola para perceber os problemas e ajudar a ultrapassá-los Rui Grácio interpela-nos ao afirmar: “Um novo tipo de professor, um novo estilo de acção e relação educativa são exigidos por novos contextos sociais e culturais, por novos interesses e atitudes juvenis.”³⁶⁵ O autor conclui propondo mudanças significativas e profundas: “Impõe-se, por tudo, uma conversão no seu estatuto pedagógico: o modelo do dogmatismo como atitude, do didactismo como método, da informação como finalidade (...).”³⁶⁶

Sabemos que o professor carrega consigo um conjunto infinito de valores, crenças e sensibilidades com os quais potencia o seu saber ser e estar. Faz opções muito peculiares e comuns e intervém em consonância com elas. O professor, mais do que qualquer outro, deve privilegiar a reflexão, o pensamento reflexivo, a autocrítica. O professor educa e é educado³⁶⁷ numa dialética de reciprocidade enriquecedora. Educar será sempre um ato nobre, novo e dialógico que transcende qualquer outro. O que caracteriza o ato de educar é essa generosidade que é recíproca e se constrói em confiança e nunca em prepotência ou desespero por parte do professor e indiferença ou menosprezo por parte do aluno. O carácter do professor afeta de forma significativa a relação e a formação dos alunos. Ele pode ser um obstáculo e negar os intentos e expectativas dos que lhe foram confiados, ou ao inverso, um modelo que aponta para o pensamento autónomo e crítico e para a abertura à alteridade dos alunos.

³⁶² “Être (grand) clerc en la matière” quer dizer: ser um perito no assunto. Cf. Chorão, João Bigotte, in AA.VV., Dicionário, Verbo-Hachette, Francês/Português, Verbo, 1997, p. 126.

³⁶³ Patrício, Manuel Ferreira, *A Formação de Professores à Luz da Lei de Bases do Sistema Educativo*, Texto Editora, Lisboa, 1987, p. 15.

³⁶⁴ Grácio, Rui, *Educadores, Formação de Educadores e Movimentação Estudantil e Docente, Obra Completa, III vol.*, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, 1996, p. 185.

³⁶⁵ Ibidem.

³⁶⁶ Ibidem.

³⁶⁷ Cf. Freire, Paulo, *Pedagogia do Oprimido*, Paz e Terra, Rio de Janeiro, 2005, pp. 78-79.

4.2 – A Bioética - perspectivas e perplexidades

Dando continuidade às duas unidades que compreendem o programa de Filosofia do 10º ano - iniciação à atividade filosófica; a ação humana e os valores - o programa da disciplina de Filosofia contempla para o 11º ano três unidades: racionalidade argumentativa e filosófica; o conhecimento e a racionalidade científica e tecnológica; desafios e horizontes da Filosofia. O tema da Bioética é abordado precisamente na unidade: o conhecimento e a racionalidade científica e tecnológica e é tratado como um dos temas/problemas da cultura científico-tecnológica. A reflexão que este tema suscita, remete-nos para uma das grandes finalidades do programa da disciplina de Filosofia: “Proporcionar oportunidades favoráveis ao desenvolvimento de um pensamento ético-político crítico, responsável e socialmente comprometido.”³⁶⁸ Os autores referem ainda: “Num tempo marcado por mudanças rápidas e significativas a todos os níveis da actividade humana, urge que a Filosofia se imponha como instância formativa do indivíduo, solidificando opções, princípios e valores.”³⁶⁹

Foi no contexto da Iniciação à Prática Profissional e em duas aulas supervisionadas³⁷⁰ consecutivas na turma do 11º B - Curso Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologias, que abordamos o tema da Bioética e a sua contextualização. Sabemos bem, à medida que a sociedade moderna coloca desafios cada vez maiores mercê da sua crescente complexidade e a esperança de vida aumenta de forma notória graças aos avanços da medicina, os laços entre a educação humana e a vida humana têm-se estreitado. Exige-se por um lado, cada vez maior capacidade e preparação profissional e pessoal ao professor; por outro lado, face ao conceito global de docência, exige-se cada vez maior interatividade entre educador e educando.

O conhecimento científico e o avanço tecnológico permitiram ao homem intensificar o sentimento de poder sobre a natureza. Mas se a racionalidade do homem lhe confere o direito de “dominar” o mundo que o rodeia, tal capacidade intelectual e intervenção ativa acarretam inúmeras responsabilidades a que não pode ficar alheio. Carlos Alexandre Sacadura refere a este respeito: “O *ethos* da educação hodierna

³⁶⁸ Sobre as Finalidades, cf. Paiva, Maria, *et al.*, *Contextos - 11º ano*, Porto, Porto Editora, 2009, p. 2.

³⁶⁹ *Ibidem*.

³⁷⁰ Os planos de aula que contêm a Fundamentação Científica e Pedagógica, bem como, os recursos didáticos utilizados com fundamentação encontram-se nos anexos 1 e 2. Estes mantêm a anterior ortografia porque incluem dois planos de aula de duas das quinze regências efetuadas durante a Iniciação à Prática Profissional no ano letivo 2009/2010.

decorre das escolhas que esta implica, seja optando por uma educação para a responsabilidade perante as gerações futuras e o respeito pela Natureza (...), ou pela educação para a praxis relacional, para a convivialidade, ou ainda para o diálogo e inserção na comunidade - social ou académica, esta última enquanto comunidade de investigação.³⁷¹ Da compreensão de *si* a partir da *natureza*, como *microcosmos*, para a compreensão de *si* a partir da *divindade*, como *criatura*, e daí para a procura da compreensão de *si* a partir de *si mesmo*, o homem pode afirmar-se como Homem. Na perceção deste movimento civilizacional, e recuperando a ancestral ligação entre a ética e a natureza, Van Rensselaer Potter introduziu de forma pioneira, na década de setenta, o termo Bioética.

Para uma melhor compressão dos diversos contributos de diferentes áreas do saber, e que têm concorrido para um diálogo salutar e profícuo, seguiremos de perto algumas considerações de Gilbert Hottois na sua obra *Le paradigme bioéthique. Une éthique pour la Technoscience*³⁷². No prefácio à obra somos desafiados a colocar a questão do sentido, da natureza e do valor da ética, ou melhor, de uma *eticidade* que ultrapasse uma qualquer moral particular. E na esteira de Kant perante a questão: *Que devo fazer?* devemos questionar: *O que é que sou capaz de fazer?* É que nesta matéria - Bioética³⁷³ - as respostas dos especialistas aos inúmeros problemas, dependem muito das suas orientações filosóficas, éticas e espirituais, às quais estão arreigados. A preocupação principal é não resvalarmos para os riscos do domínio despótico sobre os organismos vivos, bem como, evitarmos uma atitude imobilista que poderia por em causa as imensas possibilidades da modificação genética de microrganismos em favor do desenvolvimento humano (v.g. a indústria alimentar e farmacêutica).

Na tentativa de configurarmos este trabalho de pesquisa-reflexão-ação, de maneira a determinar uma articulação estreita e complementar entre a teoria e a prática educativa, a questão do ensino dos valores em contexto escolar tem aqui anuência. Dado que não nos competiu a lecionação de nenhuma turma de Filosofia do 10º ano - onde o

³⁷¹ Sacadura, Carlos Alexandre B. A., *A Dimensão Ética da Cultura Pedagógica*, in Carvalho, Adalberto Dias de (coord.), *Limiares Críticos da Educação Contemporânea*, Edições Afrontamento, Porto, 2010, p. 54.

³⁷² Cf. Hottois, Gilbert, *Le Paradigme Bioéthique. Une Éthique pour la Technoscience*, De Boeck Université, Bruxelles, 1990.

³⁷³ O termo Bioética em significado amplo designa: “O conjunto de interrogações, investigações e debates suscitados - após os anos 60 pelos progressos das técnicas biomédicas”, in Clément, Élisabeth, *et al.*, *Dicionário Prático de Filosofia*, Terramar, p. 49.

programa de Filosofia dedica uma parte muito substancial à ação humana e aos valores - o tema da Bioética insere-se perfeitamente na questão dos valores que estamos a desenvolver. Isto, porque, a abrangência da Bioética propicia e designa um conjunto de questões de dimensão ética, que põem em jogo valores e está relacionado com este ponto do programa dedicado à reflexão sobre as questões e os problemas que se colocam ao desenvolvimento da cultura científica e tecnológica.

Gilbert Hottois constata: “Pour le philosophe, et plus généralement pour tout l’homme désireux de réfléchir sur les questions éthiques suscitées par les technosciences contemporaines, la bioéthique peut être considérée comme paradigmatique.”³⁷⁴ A Bioética não é uma nova disciplina ou área tecnocientífica; não é uma nova ética universal nem simples investigação biomédica; não é só tecnologia e ciência. O autor amplia o termo Bioética e refere: “Ainsi, la bioéthique couvre un champ qui va de la déontologie et de l’éthique médicales, centrées sur des problèmes solvante proches de la philosophie des droits de l’homme, à l’«écoéthique» ou «éthique environnementale» axée sur la solidarité anthropocosmique et proche de la philosophie de la nature attentive aux dimensions évolutionnistes.”³⁷⁵ No entanto, este pressuposto de que a investigação científica nas áreas biomédicas, biotecnologias, engenharia genética e outras tem de facto, uma forte dimensão ética é muito discutível. O autor citado parece próximo da moderna mentalidade tecnológica que pretende excluir a dimensão axiológica e considera que a relutância ética relativa à investigação científica se diluirá à medida da sua necessidade e viabilidade.

Foi sobre estas questões que nos debruçamos ao longo de duas aulas procurando refletir sobre o que é a Bioética, a sua contextualização, os problemas bioéticos e, sobretudo, a tentativa de aproximação e problematização desses problemas com um espírito aberto e crítico, nunca irremediavelmente monopolizado e terminado. É que, se é certo que muita investigação biológica se realiza com o único objetivo de avançar sobre os limites do conhecimento científico, também é verdade que, quase sempre, os resultados dessas investigações vêm a ser utilizados em benefícios da saúde e do bem-estar do homem e do ambiente.

Tratando-se de discussões candentes e de problemas relativos ao sentido da vida e a valores, estas questões não devem ter respostas unívocas e exclusivas e sobretudo

³⁷⁴ Hottois, Gilbert, *Le Paradigme Bioéthique. Une Éthique pour la Technoscience*, De Boeck Université, Bruxelles, 1990, p. 181.

³⁷⁵ Ibidem.

monopolizadas por ninguém. Daí resultará uma abordagem plural e dialogante mediante o exercício argumentativo e o reconhecimento da diversidade dos saberes - tão caros à argumentação filosófica. Isso verificou-se nas explanações do professor e nas intervenções dos alunos, mercê da motivação e interesse que os temas - genética, modificação do genoma humano, clonagem, aborto, eutanásia e alimentos transgênicos - suscitaram. No capítulo *Bioéthique et recherche d'une nouvelle position de l'éthique*³⁷⁶ Gilbert Hottois elucida: “La bioéthique constitue un creuset de recherche et de créativité tant sur le plan pratique - éthique appliquée - que sur le plan théorique.”³⁷⁷ Sabemos, porém, que no plano teórico e prático o homem transcende a tecnologia e evidencia tudo aquilo que não é absorvível pela manipulação e pela técnica. A parte substancial do homem clama por uma transcendência e pela fundamentação de uma ética baseada na dignidade humana e nas múltiplas expressões de vida.

Sem espaço para explanarmos as relevantes vantagens e evidentes possibilidades que a pesquisa biomédica tem possibilitado, bem como dos riscos que dela emanam, há que referir duas ideias fundamentais: há espaço para uma ética da investigação e intervenção tecnocientífica nos seres vivos; essa atitude ética determina uma dimensão positiva, mais do que imposição de limites. Gilbert Hottois justifica o facto, de não ser possível aos especialistas entender-se em matéria de bioética, “parce qu’ils n’ont pas la même conception du monde et donc de la vie bonne ni la même hiérarchie de valeurs: statut de l’embryon, avortement, contraception, définition de la mort, définition de la famille, droit à procréer, droit à disposer de son corps, euthanasie, expérimentation sur l’animal, procréation assistée, etc.”³⁷⁸

Podemos juntar aos princípios de *procura e desenvolvimento*, caros a Gilbert Hottois, para a fundamentação de uma ética de investigação, três elementos fulcrais: a autorrealização pessoal, a solidariedade com o outro e a justiça. Estes elementos estão plasmados em textos internacionais: Declaração de Helsínquia; Declaração de Manila, Recomendação do Conselho da Europa, tendo por base a Declaração Universal dos Direitos do Homem. Deste modo: “Os três grandes princípios e as regras que deles decorrem são os seguintes: 1. Princípio do respeito pela pessoa humana: a dignidade da pessoa humana reside na sua autonomia moral, na sua liberdade (...). 2. Princípio de beneficência ou princípio utilitário: evitar prejudicar e fazer o bem o mais possível (...).

³⁷⁶ Cf. Idem, p. 190.

³⁷⁷ Ibidem.

³⁷⁸ Idem, p. 191.

3. Princípio de justiça: os seres humanos são iguais em dignidade e em direitos, devem ser tratados de maneira igual ou equitativa.”³⁷⁹

Dado que nas últimas décadas a ciência em geral e a Medicina, a Biologia e a Genética em particular realizaram progressos assinaláveis, estas transformações despertaram uma série de interrogações de carácter moral, ético e jurídico. Podemos aferir sem rodeios que a reflexão bioética parte - deve partir - de um pressuposto fundamental: *nem tudo o que é tecnicamente realizável é eticamente aceitável*. Com a intenção de colocarmos os alunos diante das inquietações vitais geradas pelo desenvolvimento de tecnologias que tornam possíveis práticas como: a clonagem, a fertilização *in vitro*, a investigação em células estaminais humanas, o recurso a máquinas destinadas a preservar artificialmente a vida, o transplante de órgãos, a eutanásia e o aborto, apresentamos três textos³⁸⁰. Os alunos trabalharam em grupo tendo por base um curto vídeo “Entrevista ao Pe. Luís Archer” e os textos de Gilbert Hottois “O Paradigma Bioético”; de Ruth Macklin “Os Meios Artificiais de Reprodução e a Família”; de Wilmar Barth “Engenharia Genética e Bioética”. Da leitura, análise e reflexão destes textos foram elaboradas sínteses reflexivas que permitiram, por um lado, ampliar o pensamento autónomo e construtivo num diálogo que se pretendeu aberto; por outro, desenvolver uma consciência crítica e responsável face às vantagens e aos riscos da investigação na área da genética.

De posterior leitura à experiência letiva, mas que agora tem assentimento com o que temos vindo a defender - a dificuldade em tratar as questões éticas e morais não se encontra na ausência de valores, mas reside num certo relativismo e neutralidade que pervertem e aniquilam a dignidade da pessoa - realço a obra recente de Luísa Neto *Novos Direitos. Ou Novo(s) Objecto(s) para o Direito*.³⁸¹ Na nota de abertura a autora realça o paradoxo existencial em que vivemos, quando refere: “Exigimos a necessária plasticidade, flexibilidade e abertura das normas (...) e recusamos o respectivo enfeudamento a específicas correntes de pensamento. Temos no entanto, e simultaneamente, receio de uma democracia asséptica e desencarnada.”³⁸² Queremos crer que há espaço para uma verdadeira dimensão ética na investigação biomédica, nas biotecnologias, na engenharia genética, etc. Até porque, a variedade de fatores, a

³⁷⁹ Clément, Élisabeth, *et al.*, *Dicionário Prático de Filosofia*, Terramar, Lisboa, 2007, p. 50.

³⁸⁰ Os textos encontram-se no anexo 1.

³⁸¹ Cf. Neto, Luísa, *Novos Direitos. Ou Novo(s) Objecto(s) para o Direito?*, U. Porto Editorial, Porto, 2010.

³⁸² *Idem*, p. 9.

complexidade dos problemas e a importância que revestem, contribuem para tornar a Bioética uma área de investigação bastante dinâmica e convocar um debate aceso no mundo contemporâneo.

Mais do que impor limites de ordem filosófica, ética ou jurídica, importa criar condições para um debate aberto, interdisciplinar e multidisciplinar. A autora refere, não devemos esquecer, “que os comportamentos humanos são objectos confluentes de várias ordens normativas (...). As normas não existem no vácuo, mas são encontradas lado a lado com códigos morais e sociais (...), ou com a Ética que está antes e para lá de todo o Direito.”³⁸³ Deste modo a ética não vem entravar o progresso científico, pelo contrário. Muitas vezes, são os próprios cientistas que a clamam, a fim de ver compensada a frieza da tecnologia com a dimensão humana da ética.

Paul Valadier na obra *A Moral em Desordem. Em defesa da Causa do Homem*³⁸⁴ lega-nos um apontamento muito assertivo e perturbador: “A desordem dos pensamentos e das práticas em matéria ética e moral não advém de uma ausência de normas ou de princípios, de um vazio teórico relativamente aos valores em nome dos quais escolher e decidir.”³⁸⁵ Portanto, não faltam os grandes princípios estabelecidos por declarações internacionais, nem legislação tanto nacional como internacional, nem comissões de ética. O autor aponta algumas razões para a *desordem* em matéria ética e menciona: “É antes a superabundância que domina; a pressão dos meios científicos no domínio da genética e, mais amplamente, da bioética avança a coberto de valores de saúde pública, de luta contra doenças graves, de bem-estar social e de interesse do progresso dos conhecimentos.”³⁸⁶

Não esqueçamos: a atividade biomédica é atividade do homem sobre o *Homem* e para o *Homem*. São seres humanos o sujeito - o investigador - que deve estar motivado e ser solidário; o objeto - o indivíduo - testado no seu todo e tem direito à sua autonomia; o objetivo da investigação - terapia - tem de ser cumprido numa justiça não discriminatória. Estas considerações resultam da necessidade de uma fundamentação baseada, não apenas numa moral individual, tantas vezes tendente ao relativismo, mas sobretudo firmada numa moral social mais próxima de uma dimensão de *ética social*. Luísa Neto lembra novamente: “O Direito Natural hoje resulta imbricado em termos de

³⁸³ Idem, p. 11.

³⁸⁴ Cf. Valadier, Paul, *A Moral em Desordem. Em defesa da Causa do Homem*, Instituto Piaget, Lisboa, 2002.

³⁸⁵ Idem, p. 175.

³⁸⁶ Ibidem.

permanência e variação na perspectiva exigente de uma nova era: a bioética como referente de soluções jurídicas positivas e da superação da instância sujeito-objecto.”³⁸⁷ No entanto, alerta para a dificuldade que se gera quando existe o conflito entre a autorrealização do *eu* e a solidariedade do *tu* e refere: “A dignidade pode ser critério unificador dos direitos fundamentais e, em especial, dimensão valorativa dos direitos, liberdades e garantias, mas no confronto entre direitos do indivíduo e bens da comunidade não é fácil a opção entre as referências do humanismo, personalismo, universalismo, individualismo.”³⁸⁸

As palavras oportunas de Luísa Neto relembram-nos a necessidade imperiosa de olharmos para a liberdade, direito fundamental, dimensão essencial da pessoa (...), mesmo quando está em jogo a “escolha” dos interesses pessoais e os interesses de qualquer outra pessoa. Thomas Nagel na obra *A última Palavra*³⁸⁹ deixa-nos este repto: “A maior liberdade a que posso aspirar seja ascender a desejos e valores de ordem superior que são irredutivelmente meus - valores que determinam que tipo de pessoa desejo ser, como pessoa - e que todas as respostas aparentemente objectivas à questão sejam apenas, na verdade, a primeira pessoa fazendo-se passar pela terceira.”³⁹⁰ O autor critica o subjetivismo que caracteriza a cultura contemporânea que é usado como meio de colocar os argumentos de lado, e ainda pior, minimizar as exigências dos argumentos dos outros. Thomas Nagel assevera convicto: “Mesmo uma solução aparentemente «subjectivista» deste problema - como a resposta de que não há padrões universais para determinar o que devemos fazer e que cada pessoa pode seguir as suas próprias inclinações - é em si uma afirmação objectiva e universal e, portanto, um caso limite de uma posição moral.”³⁹¹

No decorrer da experiência letiva, e mais concretamente na leccionação das aulas sobre a Bioética e sua contextualização na turma do 11ºB, sobressaíram estas questões: que princípios éticos, que normas e que argumentos devemos aplicar na resolução de problemas ético-morais práticos associados às grandes mudanças que têm ocorrido no campo biomédico? Associado a este problema foi necessário refletir sobre as vantagens

³⁸⁷ Neto, Luísa, *Novos Direitos. Ou Novo(s) Objecto(s) para o Direito?*, U. Porto Editorial, Porto, 2010, p. 19.

³⁸⁸ Ibidem.

³⁸⁹ Cf. Nagel, Thomas, *A Última Palavra*, Gradiva, Lisboa, 1999.

³⁹⁰ Idem, p. 136.

³⁹¹ Idem, p. 141.

e os riscos da Genética, como já foi referido, e ponderar sobre os benefícios e as preocupações éticas a ela implícitas.

Tendo em conta que, depois da leitura e análise, reflexão e discussão destes temas, não foi posto em causa o pensamento e a opinião livres dos alunos, foi-lhes sugerido um trabalho de grupo³⁹². Cada um dos grupos pôde escolher livremente um tema relacionado com a Bioética. Houve uma preocupação multidisciplinar, já que na Bioética confluem grande variedade de disciplinas: a Medicina, a Biologia, o Direito, a Teologia, a Filosofia Moral, entre outras. Os temas escolhidos pelos alunos foram: “Manipulação Genética”; “Aborto”; “Eutanásia”; “Modificação do Genoma Humano - Sim ou Não? E as Consequências?”. Com o objetivo de um acompanhamento mais próximo dos alunos, e para evitar a dispersão ou a falta de tempo para a realização dos trabalhos, dedicamos uma aula à pesquisa na internet feita pelos alunos sob orientação do professor.

Apesar de ser nossa intenção - que os diversos grupos depois da realização dos trabalhos escritos os apresentassem e os expusessem oralmente para a consequente discussão - não houve lugar para a exposição oral. No entanto, todos os grupos apresentaram em suporte de papel e a tempo os trabalhos e mereceram da nossa parte uma atenção especial e uma avaliação apropriada, quer na forma, quer no conteúdo. Da leitura e análise dos trabalhos, fruto da pesquisa e reflexão dos alunos, destacamos alguns aspetos fundamentais: a necessidade do desenvolvimento de uma ética antropocêntrica cujo objetivo prioritário consista na regulação dos atos das pessoas de modo a não molestarem a dignidade humana; a preocupação de que os avanços na investigação médica manifestem uma enorme negligência face ao homem e à natureza; uma “nova” consciência ética se desenvolve no ser humano, pois são diferentes os conceitos de homem e de natureza, como são diversos os âmbitos da ação e da responsabilidade; a ética antropocêntrica, em que o sentido ético não ia além da esfera do humano, terá que ter em conta uma ética cosmocêntrica; a natureza eleva-se a um plano abarcável pela ética e o ser humano tem de responsabilizar-se pelos malefícios que lhe provoca; a urgência de incutir uma consciência de significado ético no presente, como tendo implicações sérias nas gerações futuras.

³⁹² Para um melhor aprofundamento e desenvolvimento dos trabalhos de grupo e para uma melhor uniformização metodológica fornecemos, para além dos textos relacionados com a matéria, três documentos: um sobre as normas para a elaboração do trabalho de grupo; outro sobre os critérios de avaliação e sugestões para a apresentação dos trabalhos; e outro sobre a avaliação dos membros do grupo de trabalho. V. anexo 1.

Estas asserções, fruto da pesquisa e da reflexão pessoais, ainda que fundamentadas nos textos dos filósofos fornecidos aos alunos vão ao encontro do que pensa Luísa Neto no capítulo intitulado *O direito à vida: novas perplexidades*.³⁹³ A autora assevera: “Não pode haver confusão - quanto à argumentação e quanto à respectiva discussão e explicitação - dos planos biológico, axiológico, antropológico e ontológico-metafísico.”³⁹⁴ Salvaguardamos, como já foi referido anteriormente, na área da Bioética, dois princípios base: a *procura* e o *desenvolvimento* (Recherche et Developpement) tão caros a filósofos como Gilbert Hottois. Na defesa destes imperativos e parafraseando Engelhardt o autor enuncia claramente: “Le Principe d’Autonomie (PA) et le Principe de Bienfaisance (PB). Le PA énonce qu’on ne peut en aucune circonstance faire usage de force ou de contrainte à l’égard d’un être pacifique doué de conscience, de raison et de liberté contre la volonté de celui-ci.”³⁹⁵ E continua: “Le PB accorde un contenu axiologique et déontique aux diverses communautés morales: il définit le bien et enjoint de l’accomplir.”³⁹⁶

Peter Singer na obra *Ética Prática*³⁹⁷ procura refutar a ideia, muitas vezes generalizada, de uma ética simplesmente relativa ou subjetiva, confinada ao espectro religioso, fazendo dela um sistema ideal, mas pouco útil na prática. O autor faz um apelo constante ao papel que a razão³⁹⁸ pode e deve desempenhar no universo ético. Peter Singer afirma: “Assim, o que tem de se demonstrar é para dar à ética prática fundamentos sólidos é que o raciocínio ético é possível.”³⁹⁹ O contexto bioético é amplo e multifacetado, como já aludimos, pelo que em contexto escolar importa incutir nos alunos conceitos claros, sugerir juízos éticos, formular princípios universais, de modo que eles possam argumentar e tomar posição de forma consciente e responsável. O autor no tema *Razão e Ética*⁴⁰⁰ não duvida que “agir racionalmente é agir eticamente”⁴⁰¹ e

³⁹³ Cf. Neto, Luísa, *Novos Direitos. Ou Novo(s) Objecto(s) para o Direito?*, U. Porto Editorial, Porto, 2010, p. 23.

³⁹⁴ Idem, p. 39.

³⁹⁵ Hottois, Gilbert, *Le Paradigme Bioéthique. Une Éthique pour la Technoscience*, De Boeck Université, Bruxelles, 1990, p. 194.

³⁹⁶ Idem, p. 197.

³⁹⁷ Cf. Singer, Peter, *Ética Prática*, Gradiva, Lisboa, 2000.

³⁹⁸ Sobre a dimensão da razão o autor refere: “(...) quero agora sugerir que a racionalidade, no sentido amplo que inclui a consciência de si mesmo e a reflexão sobre a natureza e a finalidade da nossa própria existência, pode levar-nos a preocupações mais amplas de que a qualidade da nossa própria existência.” Singer, Peter, *Ética Prática*, Gradiva, Lisboa, 2000, p. 360.

³⁹⁹ Idem, p. 24.

⁴⁰⁰ Cf. Idem, p. 343.

⁴⁰¹ Ibidem.

procura realçar a importância da ética na ação humana. Para Peter Singer “a ética, embora não conscientemente criada, é um produto da vida social que tem a função de promover os valores comuns aos membros da sociedade. Os juízos éticos cumprem esta função elogiando e estimulando acções consentâneas com esses valores.”⁴⁰²

Terminamos este capítulo com a perspetiva de Hans Jonas atento às transformações da cultura atual com nítidas implicações éticas e consequências na vida humana. Na obra *O Princípio Vida. Fundamentos para uma Filosofia Biológica*⁴⁰³ o autor chama a atenção para algumas contradições que o ser humano descobre em si próprio como as antinomias: *autonomia e dependência; liberdade e necessidade; o eu e o mundo; relação e isolamento; atividade criadora e condição mortal*. Segundo o autor, “o surgimento do ser humano significa o surgir de conhecimento e liberdade, e com este duplo fio extremamente cortante a inocência do mero sujeito de uma vida que se autoplénifica cede lugar à tarefa da responsabilidade situada sob a disjunção do bem e do mal.”⁴⁰⁴ A ética apresenta-se, hoje, com um carácter local e planetário, facto que torna a sua universalidade complexa e de difícil aplicação porque sem renunciar a si mesma, aspira a uma definição concreta e instalada. Na explanação do tema sobre a Bioética verificamos, que para uma mesma interrogação, diferentes eram as posições assumidas (v.g. clonagem, aborto, eutanásia, manipulação genética). No epílogo da obra mencionada de Hans Jonas, com o título *Natureza e Ética*⁴⁰⁵ o autor faculta-nos um paralelismo conveniente e persuasivo: “A filosofia da vida abrange a filosofia do organismo e a filosofia do espírito (...). A filosofia do espírito inclui a ética - e pela continuidade do espírito com o organismo e do organismo com a natureza, a ética passa a ser uma parte da filosofia da natureza.”⁴⁰⁶

No fundo sabemos que, pela intervenção da ética, a investigação nas áreas da engenharia genética, da biotecnologia, da ecologia e da biomédica, nunca é restringida ou limitada, mas antes, elevada à sua plenitude. Uma plenitude que se traduz e é fonte de autorrealização pessoal, de solidariedade com os seres humanos e uma solidariedade biológica que nos liga a todos os seres vivos. Não é só a pesquisa da verdade que é

⁴⁰² Idem, pp. 348-349.

⁴⁰³ Cf. Jonas, Hans, *O Princípio Vida. Fundamentos para uma Biologia Filosófica*, Editora Vozes, Petrópolis, 2004.

⁴⁰⁴ Idem, p. 226.

⁴⁰⁵ Cf. Idem, p. 271.

⁴⁰⁶ Ibidem.

importante na investigação, é também a busca do bem; não é só tecnologia, é humanismo; não é só ciência, é serviço do homem todo e de todos os homens.

5 – Conclusão

Em jeito de conclusão é importante fazer um balanço do relatório final de estágio, pautado por um conjunto de observações críticas acerca do trabalho desenvolvido. É claro que, com a progressiva pesquisa e reflexão, o trabalho foi assumindo novos contornos, exigindo o aprofundamento de novos conceitos e a necessidade de uma maior abrangência concetual e disciplinar. Nunca foi nosso propósito a definição precisa e exaustiva de valor, mas assumir desde o início a existência de uma pluralidade e heterogeneidade de valores. Isto porque, a grande parte do programa da disciplina de Filosofia do 10ºano contempla a abordagem e a reflexão sobre a ação humana e os valores.

A diversidade de valores e de concepções do mundo, que vivem hoje lado a lado, leva frequentemente ao ceticismo relativista, que tem como consequência e a pretexto da liberdade de cada um, evitar inquirir da validade das concepções fundamentais. No fundo a pergunta pelo sentido. Sabemos que, quando fazemos opções ou rejeições, quando construímos projetos, manifestamos uma determinada preferência valorativa que tem a sua génese em valores.

Pela importância que atribuímos à ética, pode parecer que lhe concedemos demasiado valor em detrimento de outras dimensões. A consciência da moderna heterogeneidade dos valores, da dificuldade em obter consensos sociais e culturais quanto a uma hierarquia valorativa, da incapacidade para resolver conflitos entre diferentes e por vezes antagónicas finalidades remete-nos para diferentes esferas onde a ação humana se estende: a política, a religião, a economia, a ciência, a arte, a ética. Consideramos que a dimensão ética em terreno educativo possui uma maior e mais profunda abrangência e significado. Em virtude de fatores mencionados ao longo do trabalho, a ética aparece de novo como uma necessidade, individual e coletiva, como uma dimensão indispensável ao mundo, na medida em que se tornou evidente a mundialização da solidariedade como permanente desafio relacional constitutivo de uma nova cultura.

Um dos aspetos considerados e porventura não desenvolvido com a relevância merecida foi a dimensão pedagógica da Filosofia. Dado o carácter polissémico do termo, marcado pela leitura de diferentes propostas pedagógicas, poderíamos ter aprofundado alguns paradigmas que as propostas pedagógicas encerram. Por exemplo, o paradigma

do individualismo em contraste com o paradigma do sociologismo. Sabemos que hoje impera o modelo personalista, no sentido em que ele pode sintetizar e unir os paradigmas anteriores. Esta concepção educacional - a realidade humana é simultaneamente individual e social - pode e deve abrir caminhos para as necessárias reformas das instituições educativas, com a preocupação e o imperativo de centrar o ato pedagógico/formativo no aluno e de aproximar mais a escola à vida. A pedagogia dentro da educação, vista como projeto antropológico, deve ser constantemente questionada e pensada pelo olhar filosófico.

A Filosofia da Educação mereceu da nossa parte um grande relevo, sobretudo fez-nos levantar perguntas, questionar o conceito “educação” sem a definir, correndo o risco de a fecharmos no círculo de um sistema fechado qualquer. A Filosofia questionando-se a si própria, tem no seu âmago uma persistente relação com a educação, já que ela educa o nosso pensamento, e como tal, educa-nos para os valores que humanizam.

Porque a questão dos valores nunca deixa de ser pertinente e problemática e ainda mais num mundo como o nosso, a educação para os valores, que defendemos, é transversal a toda a pesquisa e reflexão que realizamos. Não se tratou apenas de uma ânsia axiológica ou de uma mera constatação da realidade hodierna. O nosso objetivo foi essencialmente a tentativa de descentramento da questão dos valores em detrimento do simétrico, da repetição, do mesmo, da supressão do conflito.

Ao incluirmos a abordagem, ainda que sucinta, da Psicologia e da Sociologia na nossa reflexão pretendemos valorizar os aspetos psicológicos e sociológicos vinculados na instituição educativa e que servem de traço de união e diálogo entre a vida individual e a vida social. Aspetos como: as relações no interior da escola; as relações com a hierarquia; as relações com o meio; os graus de satisfação; os problemas gerais de comunicação; os processos psicológicos individuais ao longo da aprendizagem estão intimamente relacionados com a educação para os valores. As diferentes concepções de educação terão como ponto comum esta evidência: a importância do ensino na sociedade como meio eficaz, e não exclusivo, de iniciação dos jovens aos valores e referências de um determinado sistema cultural e social.

No capítulo dedicado ao modo como e que problemas abordar na lecionação ficou a ideia e a certeza de que a tarefa da Filosofia implica duas características fundamentais: a crítica e a criatividade. Não esqueçamos que a tendência para o individualismo extremo, para o subjetivismo dos valores e para o pluralismo entendido

como neutralidade perante a verdade e o bem são traços reais e permanentes do mundo atual. Existe um profundo problema filosófico, que não foi abordado, sobre a capacidade e a necessidade de nos distanciarmos e analisarmos, quer as nossas ações, quer as nossas crenças e preferências. O resultado é naturalmente um aumento da preguiça intelectual, um alheamento inconsciente ou consciente dos problemas que ferem a sociedade humana e a decadência da argumentação séria em vários domínios.

O tema da neutralidade axiológica teve o condão de, apesar de tocar os pontos essenciais, deixar em aberto certas questões que ficaram por resolver: o que são valores? Possuem eles realidade objetiva ou são apenas valorações subjetivas? Mas qual é a medida para essa valoração? Como se situa a liberdade humana em relação à verdade? É por isso que quando se fala dos valores, não devemos ficar meramente no plano refletido e racionalizado dos valores e das valorizações. As pessoas têm valor não apenas *para* elas mesmas, mas *nelas* mesmas, e portanto, para toda a gente. O que será de evitar é que, não apenas no discurso, mas na prática, ao enveredarmos por um caminho de neutralidade frente aos valores, vivamos na ânsia permanente, num vazio extenuante e num impasse que impede de avançar.

Por fim, ao debruçarmo-nos sobre as perspectivas e perplexidades da Bioética ressaltou a ideia de uma desordem das referências éticas, não pela sua escassez, mas pela superabundância. Isto pode ter como significado o vazio, fruto e consequência das incertezas que atingem a pessoa humana como valor primordial. Percebemos uma contradição: o indivíduo é elevado a titular de direito quase absoluto, porém encerrado sobre si mesmo, numa clara ausência de alteridade, compreensão e comunicação, que o edificaria. A fim de salvaguardar o progresso e o desenvolvimento bem como a articulação das noções de Bioética, tendo em conta determinados “limites”, Luísa Neto enuncia o conceito de *circularidade* que junta as conceções de *integridade física* - e mental, diríamos - *saúde* e *experimentação*.

Para sobreviver à angústia existencial, a espécie humana tem a tendência para construir um sistema minimamente coerente que dê inteligibilidade à sua vida. Mas para sobreviver, o ser humano tem que se sentir integrado num universo em que tenha lugar e razões profundas de esperança.

6 – Bibliografia

- ALMEIDA, Zélia Correia de, *Da norma à (in) tranquilidade. Espaços e Limites*, in Carvalho, Adalberto Dias de (org.), *A Educação e os Limites dos Direitos Humanos. Ensaios de Filosofia da Educação*, Porto Editora, Porto, 2000.
- ALVES, José Ferreira, Gonçalves, Óscar, *Desafios da pós-modernidade para a Educação e Psicologia*, in Bertão, Ana; Ferreira, Manuela; Santos Milice (orgs.), *Pensar a Escola sob os Olhares da Psicologia*, Edições Afrontamento, Porto, 1999.
- ALVES, José Ferreira; Gonçalves, Óscar, *Narrativas Psicológicas, Valores e pós-racionalismo*, in Patrício, Manuel Ferreira (org.), *A Escola Cultural e os Valores*, Porto Editora, Porto, 1997.
- ALVES, Rubem, *Conversas com Quem gosta de Ensinar*, Asa Editores, Porto, 2003.
- ANDRADE, Júlio Vaz de, *Os Valores na Educação: uma Perspectiva Universalizante*, in Patrício, Manuel Ferreira (org.), *A Escola Cultural e os Valores*, Porto Editora, Porto, 1997.
- APEL, Karl – Otto, *Ética e Responsabilidade – o Problema da passagem para a Moral Pós – convencional*, Instituto Piaget, Lisboa, 2007.
- ARAÚJO, Luís de, *Ética uma Introdução*, Imprensa Nacional Casa da Moeda, Lisboa, 2005.
- BAPTISTA, Isabel, *Ética e Educação. Estatuto Ético da Relação Educativa*, Universidade Portucalense, Porto, 1998.
- BASTOS, Fernando Evangelista, *A Dignidade como Fundamento Ontológico da Condição Humana*, in Carvalho, Adalberto Dias de (org.), *Problemáticas Filosóficas da Educação*, Edições Afrontamento, Porto, 2004.
- BAUMAN, Zygmunt, *Ética Posmoderna*, Siglo XXI Editores, México, 2005.
- BERTÃO, Ana; Ferreira, Manuela; Santos Milice (orgs.), *Pensar a Escola sob os Olhares da Psicologia*, Edições Afrontamento, Porto, 1999.
- BOAVIDA, João, *Educação Filosófica – Sete Ensaios*, Imprensa da Universidade de Coimbra, Coimbra, 2010.
- BRANCO, Alberto Manuel Vara, *A História e os Valores*, in Patrício, Manuel Ferreira (org.), *A Escola Cultural e os Valores*, Porto Editora, Porto, 1997.
- CARVALHO, Adalberto Dias de (org.), *A Educação e os Limites dos Direitos Humanos. Ensaios de Filosofia da Educação*, Porto editora, Porto, 2000.

- CARVALHO, Adalberto Dias de, *A Educação como Projecto Antropológico*, Edições Afrontamento, Porto, 1998.
- CARVALHO, Adalberto Dias de (coord.), *Contemporaneidade Educativa e Interpelação Filosófica*, Edições Afrontamento, Porto, 2010.
- CARVALHO, Adalberto Dias de (org.), *Filosofia da Educação: Temas e Problemas*, Edições Afrontamento, Porto, 2001.
- CARVALHO, Adalberto Dias de (coord.), *Limiares Críticos da Educação Contemporânea*, Edições Afrontamento, Porto, 2010.
- CARVALHO, Adalberto Dias de (org.), *Problemáticas Filosóficas da Educação*, Edições Afrontamento, Porto, 2004.
- CASTRO, Maria João, *A Falibilidade do Homem e o papel da Educação, segundo Paul Ricoeur*, in Carvalho, Adalberto Dias de (org.), *Filosofia da Educação: Temas e Problemas*, Edições Afrontamento, Porto, 2001.
- CHORÃO, João Bigotte, in AA.VV., *Dicionário, Verbo-Hachette, Francês/Português, Verbo*, Outubro, 1997.
- CLAUSSE, Arnould, *A Relatividade Educativa. Esboço de uma História e de uma Filosofia da Escola*, Livraria Almedina, Coimbra, 1976.
- CLAUSSE, Arnould, *Pedagogia Racionalista*, Edições Rés Limitada, 1977.
- CLÉMENT, Élisabeth, et al, *Dicionário Prático de Filosofia*, Terramar, Lisboa, 2007.
- CORDON, Juan Manuel Navarro; Martinez, Tomas Calvo, *História da Filosofia, 3º Vol. Filosofia Contemporânea*, Edições 70, Lisboa, 1994.
- COUTO, Maria João, *Investigação Reticular, ou como evitar a não Criatividade da Linha Recta*, in Carvalho, Adalberto Dias de (coord.), *Contemporaneidade Educativa e Interpelação Filosófica*, Edições Afrontamento, Porto, 2010.
- DAMAS, José Alberto, *A Educação como Comunicação Normativa*, Instituto Superior Politécnico Portucalense, Porto, 1997.
- DELORS, Jacques, *Educação - um Tesouro a descobrir*, trad. José Carlos Eufrázio, Edições Asa, Porto, 1997.
- DEWEY, John, *Vida e Educação*, 2ª edição, Melhoramentos, S. Paulo, 1930.
- DURKHEIM, Émile, *Sociologia, Educação e Moral*, Rés Editora, Porto, 2001.
- ESCOLA, Joaquim, *Comunicação e Comunhão em Gabriel Marcel*, in Carvalho, Adalberto Dias de (coord.), *Contemporaneidade Educativa e Interpelação Filosófica*, Edições Afrontamento, Porto, 2010.

- FRANCO, Vitor, *Formação Possível para uma Profissão Impossível. O Professor e a sua Formação Psicológica*, in Bertão, Ana; Ferreira, Manuela; Santos Milice (orgs.), *Pensar a Escola sob os Olhares da Psicologia*, Edições Afrontamento, Porto, 1999.
- FREIRE, Paulo, *Pedagogia do Oprimido*, Paz e Terra, Rio de Janeiro, 2005.
- FRONDIZI, Risieri, *Qué son los Valores? Introducción a la Axiología*, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires, 1972.
- GISPERT, Carlos, et al, *Enciclopédia da Psicologia*, Oceano, Lisboa, 1999.
- GRÁCIO, Rui, *Educadores, Formação de Educadores e Movimentação Estudantil e Docente, Obra Completa, III vol.*, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, 1996.
- HABERMAS, Jürgen, *O Discurso Filosófico da Modernidade*, Publicações Dom Quixote, Lisboa, 1990.
- HABERMAS, Jürgen, *Théorie de l'Agir Communicationnel, Tome 1: Rationalité de l'Agir et Racionalisation de la Société*, trad.par Jean-Marc Ferry, Fayard, Paris, 1987.
- HEINEMANN, Fritz, *A Filosofia no século XX*, 7ª edição, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, 2010.
- HOTTOIS, Gilbert, *Le Paradigme Bioéthique. Une Éthique pour la Technoscience*, De Boeck Université, Bruxelles, 1990.
- IBÁÑEZ, Ricardo Marín, *El Contenido Axiológico de la Educación*, in Patrício, Manuel Ferreira (org.), *A Escola Cultural e os Valores*, Porto Editora, Porto, 1997.
- JONAS, Hans, *Le Principe Responsabilité. Une éthique pour la Civilisation Technologique*, traduit de l'allemand par Jean Greisch, Les Éditions du Cerf, Paris, 1997.
- JONAS, Hans, *O Princípio Vida. Fundamentos para uma Biologia Filosófica*, Editora Vozes, Petrópolis, 2004.
- KANT, Immanuel, *Metafísica dos Costumes. Parte II. Princípios Metafísicos da Doutrina da Virtude*, Edições 70, Lisboa, 2002.
- LEMONS, Marina Serra de, *Motivação, Aprendizagem e Desenvolvimento*, in Bertão, Ana; Ferreira, Manuela; Santos Milice (orgs.), *Pensar a Escola sob os Olhares da Psicologia*, Edições Afrontamento, Porto, 1999.
- LIPOVETSKY, Gilles, *O Crepúsculo do Dever – A Ética Indolor dos Novos Tempos Democráticos*, Dom Quixote, Alfragide, 2010.
- LEVINAS, Emmanuel, *Totalidade e Infinito*, Edições 70, Lisboa, 2008.

- LOBROT, Michel, *Para que serve a Escola?*, Terramar, Paris, 1992.
- LOURENÇO, Eduardo, *Heterodoxia I*, Gradiva, Lisboa, 2005.
- LOURENÇO, Orlando, *Psicologia do Desenvolvimento Moral – Teoria, Dados e Implicações*, Livraria Almedina, Coimbra, 1992.
- MAFFESOLI, Michel, *O Conhecimento do Quotidiano*, Vega Universidade, Lisboa, s/d.
- MARCEL, Gabriel, *Être et Avoir*, Éditions Montaigne, Paris, 1935.
- MARQUES, Ramiro, *A Cidadania na Escola*, Livros Horizonte, Lisboa, 2008.
- MARQUES, Ramiro, *História Concisa da Pedagogia*, Plátano Edições Técnicas, Lisboa, 2001.
- MEDEIROS, Emanuel Oliveira, *A Filosofia na Educação Secundária: uma Reflexão no Contexto da Reforma Curricular e Educativa*, Universidade dos Açores, Ponta Delgada, 2002.
- MEDEIROS, Emanuel Oliveira, *Educação Contemporânea: Dilemas e Paradoxos da Indagação de um Sentido*, in Carvalho, Adalberto Dias de (coord.), *Limiares Críticos da Educação Contemporânea*, Edições Afrontamento, Porto, 2010.
- MEDEIROS, Emanuel Oliveira, *Educar, Comunicar e Ser*, João Azevedo Editor, Mirandela, 2006.
- MEDEIROS, Teresa; Peixoto, Ermelinda, *Desenvolvimento e Aprendizagem: do Ensino Secundário ao Ensino Superior*, Nova Gráfica, Universidade dos Açores, 2005.
- MIALLARET, Gaston, *As Ciências da Educação*, Moraes Editores, Lisboa, 1980.
- MIALLARET, Gaston, *Psicologia da Educação*, Instituto Piaget, Campo de Ourique, 2000.
- NABERT, Jean, *Éléments pour une Éthique*, Aubier, Éditions Montaigne, Paris, 1962.
- NAGEL, Thomas, *A Última Palavra*, Gradiva, Lisboa, 1999.
- NATÁRIO, Maria Celeste, *Entre Filosofia e Cultura. Percursos pelo Pensamento Filosófico-poético Português nos séculos XIX e XX*, Zéfiro, Sintra, 2007.
- NETO, Luísa, *Novos Direitos. Ou Novo(s) Objecto(s) para o Direito?*, U. Porto Editorial, Porto, 2010.
- PÁSCUA, Felicidad Sánchez, *En que Valores Educamos?*, in Patrício, Manuel Ferreira (org.), *A Escola Cultural e os Valores*, Porto Editora, Porto, 1997.
- PATRÍCIO, Manuel Ferreira (org.), *A Escola Cultural e os Valores*, Porto Editora, Porto, 1997.

- PATRÍCIO, Manuel Ferreira, *A Formação de Professores à Luz da Lei de Bases do Sistema Educativo*, Texto Editora, Lisboa, 1987.
- PEREIRA, Paula Cristina, *Amor e Conhecimento. Reflexões em torno da Razão Pedagógica*, Porto Editora, Porto, 2000.
- PEREIRA, Paula Cristina, *Condição Humana e Condição Urbana*, Edições Afrontamento, Porto, 2011.
- PEREIRA, Paula Cristina, *Elogio da Existência. Valores e Contra-valores*, in Patrício, Manuel Ferreira (org.), *A Escola Cultural e os Valores*, Porto Editora, Porto, 1997.
- PEREIRA, Paula Cristina, *Nos limites do Dizer e do Pensar: os Direitos Humanos*, in Carvalho, Adalberto Dias de (org.), *A Educação e os Limites dos Direitos Humanos. Ensaios de Filosofia da Educação*, Porto Editora, Porto, 2000.
- PERISSÉ, Gabriel, *Introdução à Filosofia da Educação*, Autêntica Editora, Belo Horizonte, 2008.
- PIAGET, Jean, *Pedagogia*, Instituto Piaget, Lisboa, 1999.
- PIAGET, Jean, *Sabedoria e Ilusões da Filosofia*, Difusão Européia do Livro, São Paulo, 1969.
- PINHO, Arnaldo de, *Cultura na Modernidade e Nova Evangelização*, Perpétuo Socorro, Porto, 1990.
- PIRES, Maria Isabel Valente, *Os Valores na Família e na Escola – Educar para a Vida*, Celta Editora, Lisboa, 2007.
- RABUSKE, Edvino, *Epistemologia das Ciências Humanas*, EDUCS, Caxias do Sul, 1987.
- REBOUL, Olivier, *A Filosofia da Educação*, Edições 70, Lisboa, 2000.
- REBOUL, Olivier, *O que é Aprender?*, Livraria Almedina, Coimbra, 1982.
- RICOEUR, Paul, *Da Metafísica à Moral*, Instituto Piaget, Lisboa, 1995.
- RINTELEN, F. Joachim, *Filosofia dos Valores*, in Heinemann, Fritz, *A Filosofia no século XX*, 7ª edição, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, 2010.
- ROCHA, Zeferino, *A morte de Sócrates: uma Mensagem Ética para o Nosso Tempo*, Editora Universitária UFPE, Recife, 1994.
- RUSSELL, Bertrand, *Os Problemas da Filosofia*, Edições 70, Lisboa, 2008.
- SACADURA, Carlos Alexandre B. A., *A Dimensão Ética da Cultura Pedagógica*, in Carvalho, Adalberto Dias de (coord.), *Limiares Críticos da Educação Contemporânea*, Edições Afrontamento, Porto, 2010.

- SAVATER, Fernando, *Ética para um Jovem*, Publicações Dom Quixote, Lisboa, 2005.
- SÉRGIO, António, *Ensaio sobre Educação*, Imprensa Nacional-Casa da Moeda, Lisboa, 2008.
- SINGER, Peter, *Ética Prática*, Gradiva, Lisboa, 2000.
- SOVERAL, Eduardo Abranches de, *Educação e Cultura*; Coleção Estudo Geral, Instituto de Novas Profissões, Lisboa, 1993.
- SOVERAL, Eduardo Abranches de, *Sobre os Valores e Pressupostos da Vida Política Contemporânea e outros Ensaio*s, Imprensa Nacional – Casa da Moeda, Lisboa, 2005.
- SOVERAL, Eduardo Abranches de, *Valor em Geral e Valores Específicos*, Centro de Estudos Humanísticos, Faculdade de Letras – Universidade do Porto, Porto, 1968.
- TORGA, Miguel, *A Criação do Mundo*, Vol. I, Editora Planeta de Agostini, Lisboa, 2000.
- VALADIER, Paul, *A Moral em Desordem. Em Defesa da Causa do Homem*, Instituto Piaget, Lisboa, 2002.
- XIRAU, Joaquin, *Amor y Mundo*, El Colegio de Mexico, México, 1940.

ANEXOS

Anexo 1

PLANO DE AULA

Disciplina: Filosofia

Turma: 11ºB - Curso Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologias

Décima Terceira Regência

Data: 29 de Abril de 2010

O Professor Estagiário: António Rodrigo Amaral Pinto

O Professor Orientador: Abel Paiva Rocha

A Supervisora: Maria João Couto

Introdução

Esta é a minha décima terceira regência, sendo a oitava na turma do 11º B de Filosofia. A reflexão filosófica sobre o conhecimento científico não se limita a esclarecer o que é a ciência, a debater os seus problemas metodológicos e a forma como evolui. Interessa-se também pelos efeitos da ciência e pelo impacto na vida humana e no mundo em geral.

Sumário: *Temas/problemas da cultura científico-tecnológica. A Bioética. Contextualização e reflexão sobre a temática a partir da análise de documentos.*

Fundamentação científica

Nas últimas décadas a Medicina e a ciência em geral realizaram progressos assinaláveis. Estas transformações despertaram uma série de interrogações de carácter moral, ético e jurídico, ao mesmo tempo que os órgãos de comunicação social alimentaram medos e sombras acerca do que o futuro nos reserva.

Destas inquietações, ligadas em especial ao desenvolvimento da Medicina, da Biologia e da Genética, surgiu uma nova disciplina filosófica criada no início dos anos 70 do século XX: a Bioética. A reflexão bioética parte de um pressuposto fundamental: nem tudo o que é tecnicamente realizável é eticamente aceitável.

A Bioética é uma área onde se discutem os problemas éticos colocados pelo avanço das ciências biomédicas e, em particular, o desenvolvimento de tecnologias que tornaram possíveis práticas como a clonagem, a fertilização *in vitro*, a investigação em células estaminais humanas, o fabrico e uso de transgénicos, o recurso a máquinas destinadas a preservar artificialmente a vida, o transplante de órgãos, a eutanásia e o aborto.

Algumas destas práticas são particularmente controversas, dado envolverem decisões sobre o estatuto legal que lhes deve ser atribuído. Decisões sobre a legalidade ou não destas práticas implicam as instituições do Estado e colocam em jogo valores morais, que nem sempre reúnem consenso.

A variedade de factores, a complexidade dos problemas tratados e a importância de que se revestem, contribui para tornar a bioética uma área de investigação e debate bastante dinâmica e acesa no mundo contemporâneo. Nela confluem uma grande variedade de

disciplinas: a Medicina, a Biologia, o Direito, a Teologia, as Ciências Humanas e a Filosofia Moral.

A vida é um bem, e a humanidade desde sempre se inquietou com normas tendentes a preservá-la, especialmente no que respeita à espécie humana. As investigações científicas no tocante à vida assumem actualmente aspectos inéditos, em virtude da revolução tecnológica. As áreas como medicina de reprodução, engenharia genética, manipulação tecnológica, biotecnologia, etc., conduzem-nos a formas inéditas de lidar com os fenómenos do nascimento, da vida e da morte.

Estes e outros campos científicos são objecto de uma área multidisciplinar que surgiu em 1971, e que o oncologista norte-americano Van Potter designou por Bioética e definiu genericamente como a ciência da sobrevivência humana.

Fundamentação pedagógica

Farei uma breve introdução ao tema/problema: Bioética e procurarei caracterizar a cultura científico-tecnológica. Dado que a cultura se inscreve na nossa constituição de seres humanos, não estamos a referir-nos a algo que nos seja estranho, antes, a assuntos que são nossos, a preocupações que se põem a todos nós.

Numa exposição dialogada pretenderei situar os alunos no domínio da Bioética. A leitura de um pequeno texto dará o mote ao desenvolvimento da capacidade de problematização e decisão por parte dos alunos na perspectiva de promover a integração dos diversos saberes (perspectiva interdisciplinar).

A visualização do vídeo “Entrevista sobre Bioética ao Pe. Luís Archer” permitirá uma melhor compreensão da temática em questão: a Bioética. Servirá de motivação e esclarecimento, bem como, permitirá aos alunos utilizar criteriosamente fontes de informação diversas.

A leitura e análise do texto de Gilbert Hottois retirado da sua obra “O Paradigma Bioético” possibilitará aos alunos adquirir informações seguras e relevantes para a compreensão dos problemas e desafios que se colocam às sociedades contemporâneas no domínio da acção, dos valores, da ciência e da técnica. As sínteses reflexivas permitirão ampliar um pensamento autónomo e construtivo num diálogo que se pretende aberto, bem como, desenvolver uma consciência crítica responsável que, atenta aos desafios e aos riscos do presente, tomem a seu cargo o cuidado ético pelo futuro.

A produção de uma síntese possibilitará uma compreensão mais clara, profunda e abrangente dos conceitos abordados ao longo da aula.

PLANO DE AULA DE FILOSOFIA – 11º ANO TURMA B – ANO LECTIVO 2009/2010

Décima Terceira Regência (8ª em Filosofia): 29/04/10

Unidade II – O CONHECIMENTO E A RACIONALIDADE CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA

3. Temas/problema da cultura científico-tecnológica

3.1. A Bioética

3.1.1. Contextualização – o que é a Bioética?

Objectivos	Temas/Conteúdos	Actividades/Estratégias	Recursos	Avaliação	Gestão
<ul style="list-style-type: none"> - Caracterizar a cultura científico-tecnológica; - Definir Bioética; - Saber utilizar fontes de informação; - Promover a integração dos saberes; - Desenvolver a capacidade de problematização e decisão; - Elaborar um plano/guião para o desenvolvimento do tema do trabalho. 	<ul style="list-style-type: none"> - Temas/problema da cultura científico-tecnológica; - A Bioética; 	<ul style="list-style-type: none"> - Exposição dialogada; - Visionamento de um Vídeo; - Leitura e análise de um texto; - Trabalho de pares; - Elaboração de sínteses; - Formação dos grupos de trabalho; - Apresentação de normas para a elaboração do trabalho de grupo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Quadro interactivo ou quadro normal; - Entrevista; - Textos de bibliografia diversificada; - Computador; - Projector multimédia - Caderno diário; 	<ul style="list-style-type: none"> - Contínua – formativa: situações de verificação de aprendizagens (ritmo e qualidade das mesmas); - Grau de interesse e participação; evolução ocorrida; - Profundidade nas intervenções e exposições orais; - Qualidade na produção de sínteses escritas; - Actividades solicitadas: questões dirigidas; exercícios de análise e interpretação de textos. 	1 aula de 90 minutos
Conceitos nucleares: Bioética; Ciência e tecnologia.					

Bibliografia:

Alves, João (org.) (1998), *Ética e o Futuro da Democracia*, Lisboa, Edições Colibri.

Archer, Luís, Biscaia, Jorge e Osswald, Walter (orgs.) (1996), *Bioética*, Lisboa, Editorial Verbo.

Hottois, Gilbert (1992), *O Paradigma Bioético*, Lisboa, Edições Salamandra.

Pinto, José (1990), *Questões Actuais da Ética Médica*, Braga, Editorial A.O.

Savater, Fernando (2005), *Ética para um Jovem*, Lisboa, Publicações Dom Quixote.

Manuais:

Contextos – 11º ano, Maria Paiva, et al., Porto, Porto Editora

Criticamente – 11º ano, Artur Polónio, et al., Porto, Porto Editora

Logos – 11º ano, Paulo Ruas e António Lopes, Porto, Santillana Constância

Outros recursos:

Vídeo “Entrevista sobre Bioética ao Pe. Luís Archer”

Anexos:

Seguem anexos três textos: o primeiro de Gilbert Hottois “O Paradigma Bioético”; o segundo de Ruth Macklin “Os Meios Artificiais de Reprodução e a Família”; o terceiro de Wilmar Barth “Engenharia Genética e Bioética”. Seguem ainda três documentos, um sobre as normas para a elaboração do trabalho de grupo; outro sobre os critérios de avaliação e sugestões para a apresentação dos trabalhos e um terceiro sobre a avaliação dos membros do grupo de trabalho.

Texto 1

Para o filósofo, e, mais em geral, para qualquer homem desejoso de reflectir nas questões éticas suscitadas pelas tecnociências contemporâneas a bioética pode ser considerada como paradigmática.

Que se deve entender por bioética? A palavra não designa uma nova disciplina tecnocientífica (por ser demasiado interdisciplinar e estar demasiado cercada por apostas ideológicas e filosóficas), nem uma nova ética universal, actual, da vida (por se encontrar essencialmente no centro de controvérsias, de debates e de interrogações). Se bem que os problemas suscitados pelas tecnociências biomédicas ocupem, na bioética, uma parte muito importante, aquela não se identifica principalmente com a ética ou com a deontologia médicas: as duas últimas disciplinas constituem capítulos e aspectos muito importantes da problemática bioética, que também inclui as grandes questões relativas à manipulação (biotecnologias, engenharia genética...) e à preservação das espécies não humanas, vegetais e animais, assim como as que dizem respeito, ainda de modo mais geral, à gestão da biosfera.

Portanto a bioética cobre um campo que vai da deontologia e da ética médicas, centradas em problemas muitas vezes aparentados com a filosofia dos direitos do homem, à "ecoética", ou "ética ambiental", cujo eixo é a solidariedade antropocómica e próxima da filosofia da natureza atenta às dimensões evolucionistas (...)

Para definir a bioética no sentido amplo em que a entendemos, diremos que designa aquele conjunto de questões de dimensão ética (ou seja, que põem em jogo valores e que não podem ser resolvidas a não ser por meio da escolha) originado pelo poder cada vez maior da intervenção tecnocientífica no ser vivo (em especial, mas não em exclusivo, no homem). (...) Bioética designa também senão uma verdadeira metodologia, pelo menos um certo espírito de aproximação a esses problemas. Esse espírito manifesta-se, em geral, como multidisciplinar ou interdisciplinar, e pluralista. A pluridisciplinaridade da abordagem - que abrange não só diversas ciências naturais como também as ciências humanas, o direito, a teologia e a filosofia - é uma exigência da complexidade objectiva das questões que se levantam. O pluralismo da abordagem é imposto pela complexidade e diversidade das sociedades (da Humanidade) que levantam essas mesmas

questões, reconhecendo-se embora que dizem respeito a todos os homens e que, tratando-se de problemas relativos a valores, ao sentido e às finalidades, não podem ter respostas legitimamente monopolizadas por nenhum indivíduo nem por nenhum grupo.

Gilbert Hottois (1992), o *Paradigma Bioético*, Lisboa, Edições Salamandra, pp. 135-137.

Texto 2

Com as novas possibilidades tecnológicas na reprodução artificial, uma noção crucial que se tornou problemática foi o outrora simples conceito de mãe. O conceito tradicional complicou-se com a possibilidade de uma mulher conseguir fazer a gestação de um feto que não se relaciona geneticamente com ela.

Que critério - genético ou gestacional - deve ser usado para determinar quem é a mãe «autêntica»? Agora que a tecnologia médica separou os dois contributos biológicos para a maternidade, algumas decisões terão de ser tomadas.

Deve uma mulher cujo contributo foi apenas gestacional ser denominada «mãe» do bebé? Podemos aceitar que, por analogia com o nosso conceito de paternidade, a mulher que faz o contributo genético num acordo com uma barriga de aluguer pode ser correctamente denominada «mãe» do bebé. Tem de ser decidido se, em termos conceptuais, pode haver apenas uma «mãe», ou se este avanço tecnológico exige uma nova terminologia.

A questão ética criada pela separação da maternidade biológica nas suas componentes genética e gestacional é: Em caso de disputa, qual dos papéis dá a uma mulher mais direito a ficar com o bebé? Uma vez que a resposta a esta questão não pode ser alcançada através de uma descoberta (empiricamente), mas é uma questão de decisão (conceptual), precisamos de determinar quais são os factores moralmente relevantes e quais têm o maior peso moral.

1. A gestação é factor primordial

De acordo com esta posição, quer a mulher seja apenas a «barriga de aluguer» gestacional, quer tenha contribuído também com o seu material genético, isso não altera

a determinação das prioridades morais. Em ambos os casos, a «barriga de aluguer» é a mãe primordial, porque o critério é a gestação.

A razão (a) centra-se naquilo que a mãe gestacional merece, considerando o seu investimento na criança, enquanto a razão (b), embora mencione o seu contributo, se centra também nos interesses da criança durante e imediatamente após o parto. George Annas acrescenta que «considerar que, mais do que a mãe genética, a mãe gestacional é a mãe legal, ou a mãe natural, protegeria as crianças».

2. A genética é o factor primordial

O contributo genético é considerado determinante para a paternidade. Por analogia, a mulher que faz o contributo genético é a mãe primordial. Esta posição distingue com clareza o direito a ficar com a criança assente em dois tipos de maternidade de aluguer. A mãe de aluguer que contribui quer com o óvulo quer com útero é a mãe primordial.

Haverá uma razão moral que possa ser invocada para apoiar esta posição? Uma possibilidade é (a) o direito de «propriedade» que cada um tem sobre os seus produtos genéticos. Uma vez que cada indivíduo tem um conjunto único de genes, pode considerar-se que as pessoas têm um direito sobre aquilo que se desenvolve a partir dos seus próprios genes, excepto se renunciarem explicitamente a esse direito. Este sentido da palavra «propriedade» pode ser metafórico, mas reflecte o desejo sentido de ter filhos geneticamente relacionados - a motivação fundamental que se encontra na origem de todas as formas de reprodução assistida.

Outra possível razão para atribuir um peso maior ao contributo genético é (b) a posição centrada na criança. Neste caso, defende-se que o melhor interesse da criança é ser criada por pais com os quais está geneticamente relacionada. Uma posição parecida com esta é sustentada por Sidney Callahan: «Uma criança com dadores introduzidos na sua ascendência sem o seu consentimento, de uma nova maneira, será deserdada da sua herança genética e separada das suas relações de parentesco. Ainda que não exista o risco de transmissão de doenças genéticas desconhecidas, ou de prejudicar fisiologicamente a criança, a relação psicológica da criança com os seus pais é ameaçada - com ou sem o recurso à mentira e ao segredo acerca das suas origens».

Ruth Macklin, “*Os Meios Artificiais de Reprodução e a Família*”, in H. LaFollette (ed.), *Ética na Prática*, Oxford, Blackwell Publishing, 2007 (3.ª edição), pp. 233-241.

Texto 3

As transformações sociais, económicas e culturais trazem à tona uma nova maneira de a pessoa humana se auto-compreender. O desenvolvimento da engenharia genética exige uma nova consciência da humanidade, tanto pessoal quanto em nível micro-biológico e macro-ecológico. Afinal, a genética não somente atinge o ser humano, mas toda a natureza. O avanço científico, nas últimas décadas, com factos como a clonagem humana, os transplantes de órgãos, a fertilização *in vitro*, as esperanças ligadas às células-tronco, os transgénicos e tantos outros, exigem essa nova auto-compreensão. E essa auto-compreensão é fundamental para que o homem possa manter-se vivo e consciente da sua história.

Com a genética e a sua capacidade de cortar, recombinar, de criar novas formas de vida, modificar e manipular a vida e os limites humanos, transpôs-se a fronteira da vida. Mas, existe um limite humano, uma vez que os limites naturais foram ultrapassados? Os limites naturais, de certa forma, eram uma barreira natural. Agora é o próprio homem quem deve estabelecê-los. Só conhece os seus limites, e os limites que o circundam, aquele que se conhece a si mesmo. Nesse caso, a antropologia filosófica, a teologia e a própria ciência devem ajudar o homem a descobri-los e respeitá-los.

A ciência não tem limites, e sempre, quando se defronta com eles, tende a alargá-los para mais longe. Existem limites técnicos e éticos a serem respeitados. Essa tarefa exige repensar valores humanos, além de actualizá-los e transmiti-los às novas gerações. Se, durante a era industrial, a educação se preocupava em formar técnicos, hoje percebemos que é necessário o retorno da educação integral, ou seja, uma educação que, além de formar excelentes profissionais técnicos, forme também pessoas e cidadãos.

A genética também dá ao homem o poder de actuar sobre seu corpo. Até agora, o homem se auto compreendia como "animal incompleto", era consciente de seu "vazio existencial" e da tarefa de completar o seu ser. A novidade é que, agora, além de trabalhar e transformar-se enquanto pessoa, no sentido ontológico, pode também actuar e transformar o seu corpo e tudo o que lhe está ao redor. Por acaso estamos a passar do *homo sapiens* ao *homem biónico* ou ao tempo da mitologia grega, quando se afirmava existirem quimeras, seres meio homens meio animais?

Já é prática comum a colocação de coração artificial feito de titânio e plástico, de fígado feito com fibras biotecnológicas, bombas instaladas no organismo que injectam automaticamente insulina no pâncreas a partir de medidores artificiais e já há estudos

para a criação de *micro-chips* que permitirão aos paráliticos andar, somente através da força do pensamento. Esses aparelhos permitirão uma vida mais tranquila a várias pessoas, mas também permitem imaginar a criação de um homem biônico.

Seria possível, pela selecção genética, eliminar genes violentos ou de pessoas que, como afirmava Theodor Roosevelt, nasceram da "raça errada"? Seria possível eliminar criminosos e fazer com que somente os honestos e heróis sejam dados à luz? Nesse caso, teríamos que estabelecer uma série de parâmetros de decisão, a fim de limitar determinadas pessoas a não deixarem herdeiros. Se isso poderia ser aceitável, no plano político e social, fere a liberdade pessoal. A eugenia positiva encontra parceiros na sociedade violenta na qual se vive. O leitor atento, no entanto, sabe que a causa primeira, e maior, está no ambiente social. Se esta for uma alternativa à necessidade sempre maior de prisões, da aplicação da pena de morte e da diminuição da violência urbana, a simples possibilidade de impedir o nascimento de pessoas, com potencial para a prática criminosa, encontrará governos e populações favoráveis à aplicação de um programa de eugenia. Pode-se, portanto, imaginar uma "meritocracia" ou "genetocracia".

Outro aspecto, mas que talvez não represente uma novidade, é a possibilidade de auto-destruição e destruição da cadeia natural, através das práticas de manipulação genética ou, se visto pelo lado positivo, da plena realização e transformação de seu ser, não somente no sentido ontológico, mas também corpóreo.

Qual a imagem que temos de nós, enquanto pessoas, e que imagem fazemos da natureza? Poderia ser que nos acostumássemos às seguidas e profundas transformações genéticas. Nesse caso, nada mais importante do que elaborar uma "ética da espécie humana", como insiste Habermas. Tal ética deveria ser planetária, uma vez que as visões de mundo diferem de acordo com as culturas e religiões. As diversas denominações religiosas têm uma participação especial nessa tarefa.

A história, nesse caso, também pode ser uma forte aliada. Afinal, ela ensina-nos que sempre existiram pessoas e povos que se consideravam superiores aos demais. Existe uma espécie modelo e padrão social? Existe um patamar que regula a superioridade de uns sobre os outros? A genética poderia servir bem nesse empreendimento.

A genética confirma o que, já a partir de C. Darwin, sabemos, ou seja, que toda a natureza e a vida de todas as espécies estão interligadas, apesar da diversidade que as caracteriza. O genoma de organismos diferentes é composto dos mesmos caracteres, somente diferenciando-se a forma da composição desses caracteres. A biologia

molecular, desse modo, é capaz de organizar as espécies e montar a árvore genealógica de famílias e a paternidade de cada pessoa. Do mesmo modo, a genética consegue cortar e recombinar a composição genética, o que substitui as técnicas de cruzamento e selecção. Seria prudente misturar os genes de povos diferentes? Seria aconselhável fazer um mapa genético de todos os povos? Hoje, sabe-se que existem pesquisadores ligando os genes de povos antigos e patenteando-os. O genótipo de um povo pertence a esse povo ou pode ser patenteado?

Dito isso, é necessário recordar que, além da "lotaria natural e social", à qual todas as pessoas estão submetidas, apresenta-se agora um terceiro elemento diferenciador, a genética! Esse dado é importante, porque aumenta o factor diferenciador entre as pessoas. Se já com a lotaria natural e social era difícil estabelecer uma igualdade entre as pessoas e suas oportunidades sociais, ampliam-se essas desigualdades, reforçadas com novas elites e classes. Para superar tal tendência, muito esforço deverá ser feito, a fim de criar uma consciência de respeito à dignidade genética natural.

Existe, logicamente, um risco em todo o avanço científico. Além dos riscos operacionais, existe o perigo de as novas tecnologias caírem em mãos de pessoas pouco escrupulosas. O axioma de um possível mau uso não neutraliza o provado uso positivo, o que não deve ser desculpa para a necessidade de um uso responsável das tecnologias e para que o eventual perigo não se concretize.

Além disso, é preciso ter presente que deve existir sempre uma prioridade no desenvolvimento da pesquisa e aplicação das novas tecnologias. A tecnologia genética comporta elevados riscos para a pessoa humana. Nem sempre as consequências são previsíveis, o que requer precaução. Existe um princípio precaução? A atenção deve ser maior no caso das terapias genéticas germinais, que não possibilitam a reversão das modificações genéticas.

A genética deve ter presente o princípio da responsabilidade. Ele implica a preservação e humanização da vida humana, assim como todo o meio ambiente, extensivo também às gerações futuras.

Queremos atingir uma perfeição que jamais será possível. O velho sonho paradisíaco de "querer ser deus" ou a pretensão demoníaca nazista da "raça pura" são pretensões humanas. A selecção genética de embriões, por exemplo, pode rejeitar uma série de embriões, aparentemente defeituosos, mas nada garante que o embrião implantado será um filho perfeito ou que ele não venha a sofrer com doenças.

Wilmar Luiz Barth, *Engenharia Genética e Bioética*

Normas para a elaboração do trabalho de grupo

As normas que a seguir se apresentam destinam-se a orientar os alunos da turma de Filosofia do 11º B na elaboração e apresentação dos trabalhos de grupo na unidade curricular IV O conhecimento e a racionalidade científica e tecnológica – ponto 3: Temas/problemas da cultura científico-tecnológica – 3.1. A Bioética. Pretende-se, desta forma, facilitar o trabalho dos estudantes e, por outro lado, criar uma certa padronização na apresentação desses trabalhos.

Estrutura do trabalho

A **capa do trabalho** deverá obedecer à seguinte estruturação:

- a) a identificação da escola;
- b) a identificação da disciplina;
- c) o título do trabalho;
- d) a identificação dos autores : nome completo, número, turma e ano;
- e) a data de conclusão do trabalho (mês e ano).

Para além do **índice** geral, e na sequência deste, o trabalho pode incluir índice de anexos e figuras.

A **introdução** do trabalho deve ser apresentada após o(s) índice(s) e preceder o primeiro capítulo.

Na parte do desenvolvimento do **texto, ou corpo principal**, as páginas são numerados com algarismos árabes no canto superior direito.

As **referências bibliográficas** devem ser inseridas a seguir à última página do texto e antes dos anexos (se estes existirem) e deverá obedecer às normas que se descrevem mais à frente.

Os **anexos** devem ser numerados, em numeração romana ou árabe, e quando referenciados nos trabalhos devem indicar o respectivo número. Os trabalhos devem ser apresentados sob a forma policopiada. O **papel** a utilizar deve ser branco, formato A4, devendo ser impresso apenas só de um lado. A tinta deve ser de cor preta, com a eventual exceção para figuras.

O **formato do tipo de letra** a utilizar é *Arial*, tamanho 12, com um espaçamento entre linhas de 1,5. Os textos deverão adoptar a configuração gráfica de "justificado", sendo

que o espaço entre linhas deve ser de uma linha e meia.

Os títulos das divisões principais do trabalho devem ser escritos em **negrito**, somente com a inicial maiúscula e alinhados à esquerda. Os subtítulos devem ser em **itálico** e também alinhados à esquerda. Todas as páginas devem respeitar a seguinte configuração: do lado da lombada, uma margem de 3 cm; nos restantes lados (de topo, margem exterior e fundo de página), entre 2 e 3 cm. As páginas devem ser numeradas consecutivamente, em algarismos árabes, a partir do índice e incluindo as referências bibliográficas, mas excluindo os anexos.

Referências bibliográficas

No corpo do texto devem ser referidas as referências bibliográficas que surgirão na parte final do trabalho devidamente identificadas como Referências ou Referências Bibliográficas.

Citações no corpo do texto

- Até 2 autores: citar sempre os dois autores.

Ex: Campos e Coimbra (1991)

- De 3 a 5 autores: citar todos os autores na primeira citação; nas citações subsequentes, apenas o primeiro autor e col. Ex.:

1ª vez: Peterson, Sampson, Reandon e Lenz (1996)

2ª vez: Peterson e col. (1996)

- 6 ou mais autores: citar somente o primeiro autor e col.

A citação literal de um texto exige a referência ao número da página do trabalho do qual foi copiada e deve ser apresentada entre aspas, com recuo da margem esquerda, quando se tratar de citações longas, conforme já foi referido. Todas as citações secundárias devem indicar a referência original. No entanto, caso seja imprescindível, os seguintes dados devem ser indicados: apelido do autor, a data, o nome do autor que faz a citação original e data de publicação do trabalho.

Lista de referências

Todas as obras citadas no texto devem surgir na secção Referências ou Referências Bibliográficas. Apenas as obras consultadas e mencionadas no texto devem aparecer nesta parte do trabalho. As referências devem ser citadas por ordem alfabética, pelo apelido do autor. Em casos de referências a múltiplos estudos do mesmo autor, deve-se utilizar a ordem cronológica, ou seja, do estudo mais antigo ao mais recente.

Exemplos:

1. Artigo de revista científica

Jou, G. 1. & Sperb, T. M. (1999). Teoria da mente: Diferentes abordagens.

Cadernos de Consulta Psicológica, 22, 123-135. .

2. Livros com um único autor

Roldão, M. C. (1999). *Os professores e a gestão do currículo*. Porto: Porto Editora.

3. Livros com dois autores

Guichard, J., & Huteau, M. (2002). *Psicologia da orientação*. Lisboa: Instituto Piaget.

4. Artigos de formato electrónico

Lobo, A. (2008). SOS indisciplina. Retirado em 17/04/2008, na World WideWeb(<http://www.educare.pt/educare/Detail.aspx?contentid=4AFF13BD4F740D11E04400144F16FAAE&channelid=1EE474ED3B3E054C8DCFD48A24FFOE1B&schemaid=1CD970AB0836334EB627B1FF128684C3&opsel=1>).

5. Sugestão de bibliografia a consultar

Alves, João (org.) (1998), *Ética e o Futuro da Democracia*, Lisboa, Edições Colibri.

Archer, Luís, Biscaia, Jorge e Osswald, Walter (orgs.) (1996), *Bioética*, Lisboa, Editorial Verbo.

Hottois, Gilbert (1992), *O Paradigma Bioético*, Lisboa, Edições Salamandra.

Pinto, José (1990), *Questões Actuais da Ética Médica*, Braga, Editorial A.O.

Savater, Fernando (2005), *Ética para um Jovem*, Lisboa, Publicações Dom Quixote.

6. Sítios na Internet

Crítica na rede: <http://www.criticanarede.com>

Critérios de avaliação e sugestões para apresentação dos trabalhos

Cada grupo terá aproximadamente **10-15 minutos** para apresentar o seu trabalho. Todos os elementos devem participar na apresentação. Após a apresentação terá lugar o debate onde serão discutidas algumas questões que os trabalhos suscitaram.

Que parâmetros irão ser avaliados no decurso da apresentação?

Antes de mais a **qualidade da própria apresentação**, nomeadamente a que se refere ao material de apoio à apresentação (vídeo, slides de PowerPoint, outros documentos, etc.). No caso de este material existir serão valorizados os seguintes aspectos: 1) **qualidade na escrita**, 2) **clareza das ideias veiculadas** e 3) **correção formal da linguagem**.

Ainda dentro deste critério, e no que respeita à apresentação oral, serão valorizadas 1) **a clareza**, 2) **a desenvoltura** e 3) **o respeito pelo tempo concedido para a apresentação dos trabalhos**.

O segundo parâmetro de avaliação incidirá sobre o trabalho escrito e os parâmetros a avaliar serão os seguintes: 1) **rigor terminológico na utilização dos conceitos, dados apresentados e argumentação**, 2) **estrutura do trabalho**, e 3) **criatividade do trabalho apresentado**.

A apresentação do trabalho constituirá uma excelente oportunidade para os alunos desenvolverem competências de comunicação e de síntese, assim como de apresentação em grupo. Será da máxima conveniência que treinem previamente a apresentação de forma que no dia da apresentação estejam à vontade e respeitem o tempo concedido.

No decurso da apresentação do trabalho devem olhar para as pessoas da sala, falar de forma pausada e compreensível e serem claros no vosso discurso. Manter um sorriso ou usar o humor constituem, normalmente, estratégias de sucesso.

Seguramente **o que devem fazer** inclui:

- Utilizar uma linguagem compreensível e cuidada.
- Olhar para as pessoas para quem a apresentação se dirige (Professores e os colegas);
- Evitar ler slides de PowerPoint. Estes, se usados, devem ter pouco texto em cada slide e servirem de suporte à comunicação e não, como ocasionalmente se verifica, *serem a própria comunicação*.
- Controlar o tempo e não esgotar a duração máxima da apresentação sem a ter terminado.

Anexo 2

PLANO DE AULA

Disciplina: Filosofia

Turma: 11ºB - Curso Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologias

Décima Quarta Regência

Data: 04 de Maio de 2010

O Professor Estagiário: António Rodrigo Amaral Pinto

O Professor Orientador: Abel Paiva Rocha

Introdução

Esta é a minha décima quarta regência, sendo a nona na turma do 11º B de Filosofia. Considera-se que a Bioética é um ramo da Ética aplicada que debate os problemas morais suscitados pelo desenvolvimento da investigação em Biologia e Medicina e pelos resultados dessas pesquisas.

Sumário: *As vantagens e os riscos da Genética. Implicações da engenharia genética: benefícios e preocupações éticas. A modificação do genoma humano. A clonagem.*

Fundamentação científica

O problema geral da Bioética é o de saber que princípios éticos e que teorias normativas devemos aplicar na resolução de problemas morais práticos associados às grandes mudanças que têm ocorrido no campo biomédico. As implicações éticas da manipulação genética, da modificação do genoma humano, da clonagem, da fertilização *in vitro* ou do fabrico e uso de transgénicos são temas de grande importância para a Bioética.

Relativamente às questões levantadas pelo desenvolvimento científico, a atitude mais sensata consiste em reflectir no sentido de, correndo o mínimo de riscos, sabermos aproveitar o que de vantajoso a ciência nos traz. Isto implica a criação de uma nova ética que defina claramente os limites mínimos da actividade científica e o uso ou abuso que dela pode ser feito.

O desenvolvimento de uma ética antropocêntrica cujo objectivo prioritário consistia na regulação dos actos das pessoas de modo a não molestarem o próximo manifestava uma enorme negligência face à natureza e em relação ao futuro. Uma nova consciência se desenvolve no ser humano. São outros os conceitos de homem e de natureza e são outros os âmbitos da acção e da responsabilidade. A ética antropocêntrica, em que o sentido ético não ia além da esfera do humano, terá que ter em conta uma ética cosmocêntrica. A natureza eleva-se a um plano abarcável pela ética e o ser humano tem de responsabilizar-se pelos malefícios que lhe provoca.

A resolução dos problemas actuais passa pela percepção de que nada é isolado e estático. Homem, mundo e vida são uma estrutura global, em constante evolução e

interactiva. Individualmente e em grupo somos co-responsáveis pela civilização que temos e pela construção do futuro.

Com efeito, são muitos e imponderáveis os riscos decorrentes do uso desenfreado das imensas possibilidades científico-tecnológicas. O nosso campo de responsabilização alarga-se. Pensemos no exemplo da engenharia genética e na possibilidade dos cientistas alterarem de modo duradouro o nosso património genético. A manipulação do genoma humano não comportará riscos? Como poderão ser os seres humanos do futuro? Que consequências poderão advir em relação ao futuro da espécie humana?

Fundamentação pedagógica

Farei inicialmente uma síntese dos conceitos trabalhados na aula anterior, utilizando um PowerPoint, tendo como objectivo sistematizar as ideias principais sobre a Bioética. Para esse fim muito contribuirão as sínteses feitas pelos alunos em trabalho de pares realizado no final da aula anterior.

Numa exposição dialogada pretenderei incitar os alunos à reflexão acerca das vantagens e dos riscos da investigação na área da Genética, na modificação do genoma humano e da clonagem.

A leitura do texto de Ruth Macklin, “Os Meios Artificiais de Reprodução e a Família”, fornecido na aula anterior, proporcionará aos alunos o desenvolvimento da capacidade de análise e problematização das matérias em estudo.

A leitura e análise do texto de Wilmar Luiz Barth, “Engenharia Genética e Bioética” possibilitará aos alunos compreender melhor qual a imagem que temos de nós, enquanto pessoas, e que imagem fazemos da natureza?

Apresentarei outros textos que correspondem ao tema/problema das vantagens e riscos da Genética, bem como das implicações e objecções da clonagem.

Os alunos posicionar-se-ão em grupo com a tarefa de análise e clarificação das diferentes perspectivas e argumentos que gravitam à volta deste tema, tendo em vista a realização de um trabalho escrito, bem como, a exposição oral e consequente discussão.

Culminarei a aula com o visionamento de um excerto do filme “A Ilha” de Michael Bay, que servirá de motivação para o trabalho de pesquisa e investigação a realizar pelos alunos.

PLANO DE AULA DE FILOSOFIA – 11º ANO TURMA B – ANO LECTIVO 2009/2010

Décima Quarta Regência (9ª em Filosofia): 04/05/10

Unidade II – O CONHECIMENTO E A RACIONALIDADE CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA

3. Temas/problema da cultura científico-tecnológica

3.1. A Bioética

3.1.2. As vantagens e os riscos da genética: a) Genética – origem e possibilidades; b) A modificação do genoma humano – melhoramento da espécie; c) A clonagem.

Objectivos	Temas/Conteúdos	Actividades/Estratégias	Recursos	Avaliação	Gestão
<ul style="list-style-type: none"> - Definir Genética; - Reflectir sobre as vantagens e os riscos da investigação na área de Genética; - Desenvolver uma consciência crítica e responsável; - Desenvolver a consciência do significado ético no presente e sua implicação nas gerações futuras; - Adquirir hábitos estudo e de trabalho autónomo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Tema/problema: as vantagens e os riscos da genética; - A modificação do genoma humano – melhoramento da espécie; - A clonagem. 	<ul style="list-style-type: none"> - Elaboração de um esquema síntese dos conteúdos da aula anterior; - Exposição dialogada; - Leitura e análise de textos; - Trabalho organizado de grupos de trabalho; - Visionamento de um excerto do filme: A Ilha. 	<ul style="list-style-type: none"> - Quadro interactivo ou quadro normal; - PowerPoint; - Textos de bibliografia diversificada; - Computador; - Projector multimédia; - Caderno diário. 	<ul style="list-style-type: none"> - Contínua – formativa: situações de verificação de aprendizagens (ritmo e qualidade das mesmas); - Profundidade nas intervenções e exposições orais; - Actividades solicitadas: questões dirigidas; exercícios de análise e interpretação de textos. - Participação activa nos grupos de trabalho; 	1 aula de 90 minutos
Conceitos nucleares: Bioética; Genética; Engenharia genética; Genoma humano; Clonagem.					

Bibliografia:

Alves, João (org.) (1998), *Ética e o Futuro da Democracia*, Lisboa, Edições Colibri.

Archer, Luís, Biscaia, Jorge e Osswald, Walter (orgs.) (1996), *Bioética*, Lisboa, Editorial Verbo.

Hottois, Gilbert (1992), *O Paradigma Bioético*, Lisboa, Edições Salamandra.

Pinto, José (1990), *Questões Actuais da Ética Médica*, Braga, Editorial A.O.

Savater, Fernando (2005), *Ética para um Jovem*, Lisboa, Publicações Dom Quixote.

Manuais:

Contextos – 11º ano, Maria Paiva, et al., Porto, Porto Editora

Criticamente – 11º ano, Artur Polónio, et tal., Porto, Porto Editora

Videografia:

The Island (A Ilha) de Michael Bay - Filme de ficção científica que explora a clonagem.

Anexos:

Seguem anexos três textos: o primeiro de Wilmar Barth “Engenharia Genética e Bioética”; o segundo de Jonh Harris “Sobre a Clonagem”; o terceiro de Leon Kass “A Sabedoria da Repugnância”.

Texto 1

Engenharia genética

Em poucas palavras, a genética é a ciência que se ocupa de todas as características hereditárias dos seres vivos. Com os termos engenharia genética compreende-se a produção de novas combinações desse material hereditário, isto é, a transferência de material genético de um ser vivo a outro, o que acaba por modificar, em parte ou até mesmo estruturalmente, este outro. Todo ser vivo submetido a tal processo é denominado transgénico.

Dentre as várias definições dessa ciência, cito uma, por considerá-la muito bem elaborada: "Engenharia genética compreende a totalidade das técnicas dirigidas a alterar ou modificar a carga hereditária de alguma espécie, seja com o fim de superar enfermidades de origem genética (terapia genética), ou com o objectivo de produzir modificações ou transformações com fins experimentais, isto é, de lograr (a concepção de) um indivíduo com características até esse momento inexistentes na espécie humana (manipulação genética)".

Nos últimos anos, a engenharia genética passou da simples observação dos factos para a explicação dos mesmos e, mais recentemente, para a transformação e modificação de boa parte da natureza. Os resultados recebem várias leituras que vão desde a total aprovação até à total negação.

Benefícios resultantes da engenharia genética

1. Medicina preventiva. O futuro da medicina está na terapia genética. Por meio dela, será possível saber do futuro estado de saúde. Através da descodificação dos genes presentes na molécula de DNA, será possível estabelecer melhor os diagnósticos de doenças e elaborar novos prognósticos. Algumas doenças ou predisposições poderão ser eliminadas, no futuro. Pode-se pensar nos problemas de memória, surdez, distrofia muscular, diabetes, cancro, problemas cardíacos e tantos outros. Afinal, todas as funções fisiológicas e morfológicas dependem, de alguma forma, dos genes. Ter uma predisposição a uma determinada doença não significa ser doente, mas fazer a prevenção e assumir cuidados para evitar os factores desencadeantes da doença, retardando o seu aparecimento ou curando-a na sua origem. Através da engenharia genética, estaremos, pela primeira vez, a tratar uma doença, antes mesmo que ela se manifeste. Nesse caso, abre-se a questão: como conviver com uma possível doença?

2. Planeamento privado e público. Quanto mais se sabe, melhor se pode planear, assim em nível pessoal como público. Os programas de saúde públicos poderão mapear melhor o número de doentes e doenças e elaborar políticas públicas para evitar as causas de muitas doenças genéticas e os tratamentos.

3. Remédios "sob medida". Cada organismo responde a seu modo à utilização de remédios, pois cada organismo é diferente, e os remédios que fazem efeito sobre um organismo são, em muitos casos, ineficazes em outros. Existem também pacientes alérgicos a determinadas substâncias que, a princípio, deveriam ajudá-los, mas acabam aumentando o risco de vida ou crises. Conhecendo o código genético de cada pessoa, poder-se-ão criar remédios na medida exacta da necessidade do organismo de cada paciente, em vez de aplicar doses comuns, assim como os compostos químicos adequados e proporcionais.

4. Terapia celular somática ou genética. Os pais podem transmitir doenças genéticas aos filhos. Nesse caso, podem ser realizados tratamentos hormonais ou correcções genéticas nas células reprodutivas de pais potenciais, isto é, terapias gametócitas (óvulo e espermatozóide). Algumas pessoas e famílias também poderão decidir não ter filhos. O mapa genético ajudará a eliminar doenças e mortes de recém-nascidos. A acção sobre células germinais leva a uma alteração permanente, afetando gerações futuras.

5. Plantas adaptadas ao ambiente. Adaptar plantas ao ambiente ou o ambiente às plantas? Em lugar da dependência de adubos, de insecticidas, a biotecnologia possibilita mais protecção biológica das plantas e melhoria das espécies. Não há estudos que confirmem a transferência de genes de plantas transgénicas para o meio ambiente. Além disso, eventuais problemas com alimentos transgénicos levariam a que os mesmos fossem retirados do mercado. O menor custo nos gastos de produção agrícola se associa à maior produtividade e rentabilidade das lavouras e ao crescimento uniforme das plantas.

6. Diminuição de herbicidas e insecticidas. O que mais agride o meio ambiente e a saúde humana é a excessiva aplicação desses produtos. As plantas transgénicas permitirão reduzir drasticamente essa prática. Diminuem os custos, aumenta a produção e se eliminam problemas ambientais. Seria uma nova "revolução verde" ou o colapso total de nossa agricultura?

7. Exames de paternidade e criminais. É cada vez mais comum o número de casais que recorrem ao laboratório para certificar-se da paternidade do filho. O exame de DNA confirma a paternidade em 99,9%. O requerimento do exame é sinal indicador da

instabilidade e infidelidade sexual dos casais. Vários casos de trocas de bebês nas maternidades também foram solucionados por meio dessa prática.

Preocupações éticas resultantes da engenharia genética

1. Reduccionismo genético: assim como aconteceu no aparecimento de outras ciências, a tentação é acreditar que a explicação de tudo está nos genes. Não somente no aspecto físico, mas, principalmente, na forma de ser, pensar e agir das pessoas e das sociedades. A pretensão é pensar que o homem age como as formigas, cuja sociedade se mantém a partir de impulsos eléctricos, emitidos entre elas. Nesse caso, acções pessoais, tradições culturais e religiosas explicam-se pela influência dos genes. A pessoa perde a sua autonomia e responsabilidade, ficando reduzida aos seus genes e mapa genético.

2. Determinismo genético ou fatalismo genético: a actuação pessoal seria mero efeito dos genes, devido à sua disposição na pessoa? O esforço e empenho pessoal pouco valem nos resultados alcançados? Acções violentas, a solidariedade, a religiosidade, a tranquilidade, o homossexualismo, o alcoolismo e tantas outras acções são explicados a partir da estrutura genética. O "eu pessoal" tem pouca responsabilidade! "Não me culpem, culpem os meus genes!" A genética seria a explicação de tudo, de quem somos ou poderemos ser (essencialismo genético), eliminando até mesmo a liberdade pessoal e a responsabilidade. Os geneticistas podem desenvolver fórmulas para controlar os genes e a evolução da raça humana?

3. Evolução neodarwiniana: Darwin explicou a origem das espécies. Com a genética, uma boa parte dos geneticistas acreditam poder explicar a origem das culturas, os modos de vida e de pensamento. Herdamos costumes, valores e crenças de nossos pais, porque deles herdamos os genes. Assim, povos violentos, conquistadores, pensadores ou religiosos, têm uma constituição genética particular.

4. Mapa genético: actualmente cada pessoa tem seu Registo Geral (RG), onde consta a informação cadastral básica de cada pessoa. É um documento importante e muito utilizado. Com a genética, cada pessoa poderá ter o seu *ship* genético implantado ou seu mapa genético. Nele estarão contidos o tipo sanguíneo, doenças, possíveis doenças, etc. Se implantado sob a pele, poderia ser lido em qualquer estabelecimento público e nas empresas.

5. Modificações genéticas: com a genética produzimos Organismos Geneticamente Modificados (OGMs), tão discutidos nos meios académicos e sociais, devido aos

imprevisíveis efeitos que podem causar. Eles englobam desde vegetais, plantas, animais e humanos. Já temos milho, soja, feijão, tomates, ovelhas, porcos, modificados geneticamente. Podemos também seleccionar geneticamente um embrião humano e, dependendo do caso, implantá-lo ou eliminá-lo a partir do seu DNA. Mas, o homem pode ultrapassar esse limite? Se a natureza não cria essas modificações ou não as selecciona naturalmente, pode o homem manipular e alterar a natureza? Os eventuais benefícios justificariam os riscos que podem advir dessa acção humana? Não é melhor deixar a natureza seguir seu rumo? Podem criar-se também atletas geneticamente programados, assim como fazemos com animais e plantas?

6. As patentes privadas: É ético patentear o genoma humano, uma vez que não se trata de invenção, mas descoberta de algo presente na natureza? O genoma é herança comum da humanidade ou pode ser privatizado? E o que dizer do actual projecto de Craig Venter, que consiste em desvendar o DNA de toda a vida na Terra? Escreve Vandana Shiva: "Por meio das patentes e da engenharia genética, novas colónias estão a ser estabelecidas. A terra, as florestas, os rios, os oceanos e a atmosfera têm sido todos colonizados, depauperados e poluídos. O capital agora tem que procurar novas colónias a serem invadidas e exploradas, para dar continuidade a seu processo de acumulação".

7. A discriminação genética: a predisposição genética pode levar à perda do trabalho, do plano de saúde ou até mesmo a pagar mais pelo seguro saúde. O conhecimento da predisposição pode ser danoso para a pessoa. Esses dados poderiam ficar num banco de dados e haver livre acesso a todos? Haveria discriminação, privacidade e segredo? Haveria rejeição de parceiros para o casamento, de candidatos para uma profissão, para a vida religiosa e membros de associações e clubes? Em tal caso, será necessário reestruturar a relação de emprego, de seguro e assistência médica.

8. Rejeição e eliminação de embriões e fetos com defeitos genéticos: a genética permite conhecer minuciosamente os embriões. Filhos perfeitos e com características físicas preestabelecidas pelos pais ou pelos padrões sociais poderão contribuir para essa rejeição. Além disso, muitos embriões, considerados defeituosos, por portarem doenças genéticas dos pais, serão eliminados. A tendência é expandir o diagnóstico e a determinação para um número maior de patologias, o que representará um descarte progressivo de embriões. Esse quadro conduz progressivamente a uma "eugenia sanitária negativa", ou seja, o não preenchimento de pré-requisitos sanitários. Se os pais podem eliminar filhos geneticamente defeituosos, os filhos podem eliminar os pais quando idosos?

9. Escolha do sexo do filho: a tendência de quem recorre à fertilização *in vitro* é também escolher o sexo do filho. Nas clínicas, os pais decidem, não obstante as questões éticas, religiosas e demográficas, quase com 100% de acerto, o sexo do futuro filho. A análise de uma célula do embrião permitirá a certeza do sexo. Somente os embriões saudáveis do sexo escolhido são implantados no útero materno. Seria uma espécie de "bebe à la carte", desenhado pelos pais a partir de suas preferências pessoais.

10. Culpa e pecado: uma predisposição genética pode culpar ou inocentar alguém perante a lei moral ou civil. O livre arbítrio continuaria a ser argumento suficiente para acusar alguém? Como ficariam os direitos individuais diante da predisposição a actos que poderiam causar danos à sociedade? É verdade que a insanidade mental poderia ser fixada com maior precisão, mas também poderia ser uma sentença à condenação perpétua.

11. Preconceito racial: identificar genes significa conhecer as raças. Algumas raças poderiam ser discriminadas por uma propensão maior a acções anti-sociais, à violência, etc. Relacionar crimes aos genes e genes às raças pode levar a um aumento no preconceito. Tal acção não poderá conduzir à eugenia, acção tão combatida na história, não somente no nazismo, mas também ainda presente em muitas culturas? Poderão também ser criadas novas "raças", a partir da constituição genética? Alguns estudiosos do tema lembram uma diferença entre a *eugenia positiva* (aperfeiçoamento) e a *eugenia negativa* (terapêutica).

12. Falta de experiências e rapidez na utilização: há quem não se sinta seguro quanto aos reais efeitos das modificações genéticas na cadeia de alimentação e do meio ambiente. A "contaminação genética" poderá ocasionar efeitos não desejados e, quem sabe, resultados irreversíveis. A necessidade económica e o desejo de lucros imediatos, por parte das empresas, forçam a entrada no mercado dos produtos transgénicos. Além disso, a modificação genética pode levar a alteração incontrolada do próprio genoma. Nesse caso, não seria preferível uma moratória e a realização de outras experiências? O tempo pode ser um grande aliado e não um inimigo a ser eliminado.

13. Bioterrorismo ou microterrorismo biológico: em algumas guerras passadas e governos totalitários, noticiou-se a realização da "guerra bacteriológica" e a eliminação de povos através de gases e bombas biológicas. Teme-se que a terceira guerra mundial seja à base da bioquímica. Saddam Hussein foi acusado de estar a produzir essas armas, o que levou à invasão do Iraque. No entanto, existe uma forte tendência a realizar o "bioterrorismo doméstico", a fim de desestabilizar governos. Existem diversos agentes

tóxicos e químicos que podem ser usados para tais finalidades e sobre os quais existe um controle público reduzido, além de serem de fácil aquisição.

Wilmar Luiz Barth, Engenharia Genética e Bioética

Texto 2

Clonagem e reprodução natural

O único argumento decente contra a clonagem que exige respeito é a objecção de que, na situação actual, a clonagem resultaria provavelmente numa taxa elevada de abortos e numa taxa inaceitavelmente alta de defeitos congénitos e anomalias genéticas. Existe também o receio persistente de que os clones possam ter uma esperança de vida abaixo da média.

Todavia, o desperdício de embriões não pode constituir por si uma objecção à clonagem reprodutiva, pelo menos para quem aceita a reprodução natural. Cerca de 80% dos embriões perecem na reprodução natural. Além de ineficaz, a reprodução natural é insegura. Entre 3 a 5% dos bebés nascem com alguma anomalia. A reprodução natural implica não só a criação previsível e inevitável de alguns embriões que irão morrer, mas também de alguns embriões que se tornarão seres humanos com deficiências graves.

Porém, ainda que a reprodução sexual normal tenha uma taxa de mortalidade de 80% e uma taxa de deficiência de 3 a 5%, pensa-se que estas taxas são inferiores às da clonagem reprodutiva humana. Ainda não sabemos se isto é verdade porque as percentagens para a clonagem são extrapoladas a partir de poucos casos de animais e não há dados sobre a clonagem humana. Mas suponhamos que se descobre que isso é verdade e que a clonagem reprodutiva humana teria uma taxa de fracasso significativamente mais elevada do que a reprodução sexual. Constituiria isso um argumento suficientemente forte para proibir a clonagem reprodutiva humana?

Certamente, constituiria uma boa razão moral para não usar a clonagem como tecnologia reprodutiva de eleição. No entanto, para aqueles que só poderão ter os filhos que desejam através de reprodução assistida, esta razão moral pode não ser uma suficientemente forte para que não recorram à clonagem, nem para a que sociedade lhes tire a liberdade de acederem à tecnologia, se o desejarem.

Recordemos que histórias de famílias e testes genéticos mostram que alguns indivíduos ou casais têm um risco de doença genética ou de deficiência muito superior à média. Embora esses indivíduos ou famílias muitas vezes sejam alertados para os riscos, nunca foram impedidos (até agora) de tentar ter crianças, se o desejarem, correndo um risco muito maior de deficiência. Deste modo, aceitamos que o desejo de ter filhos geneticamente relacionados consigo mesmo pode justificar que se corra um risco muito maior de doença genética ou deficiência ou, em alguns casos, a certeza da doença ou deficiência.

Jonh Harris, Sobre a Clonagem, 2004

Texto 3

A importância da Identidade

A clonagem cria sérias questões de identidade e individualidade. As pessoas tenderão a comparar os sucessos do clonado com os do seu alter ego. É verdade que a sua educação e o ambiente em que vive serão diferentes: o genótipo não determina tudo. Ainda assim, é também de esperar que existam esforços paternais e de outra natureza no sentido de moldar esta nova vida em função da original - ou pelo menos é de esperar que a criança seja sempre vista intensamente à luz da versão original.

Desde o nascimento da Dolly, tem havido bastante ambivalência sobre esta questão da identidade genética. Os especialistas apressaram-se a assegurar o público de que o clone não seria de modo algum a mesma pessoa e que não teria quaisquer confusões relativas à sua identidade; como observamos, gostam de salientar que o clone de Mel Gibson não seria Mel Gibson. Isto é razoável. No entanto, estamos a esconder a verdade quando sublinhamos a importância adicional do ambiente intra-uterino, da educação e da conjuntura social – é óbvio que o genótipo interessa muito.

Curiosamente, esta conclusão é apoiada inadvertidamente por uma ideia ética aceite pelos simpatizantes da clonagem: não pode haver clonagem sem o consentimento do dador. Esta ideia torna-se bastante surpreendente quando parte de pessoas que também insistem que o genótipo não é identidade ou individualidade, e que negam que uma criança não poderia protestar razoavelmente por ser uma cópia genética. Se o clone de Mel Gibson não fosse Mel Gibson, por que haveria Mel Gibson de ter razões para impedir que alguém criasse um clone seu? Já que permitimos que os investigadores

usem sangue e amostras de tecido para efeitos de investigação sem beneficiar as suas fontes: o cabelo que me caiu, a minha expectoração, a minha urina e mesmo os meus tecidos biopsiados «não sou eu» e não me pertencem. Nesse caso, por que razão não haveremos de clonar sem consentimento, nem clonar, presumo, usando o corpo de alguém que já morreu? Que mal se faz ao dador se o genótipo «não sou eu»? Na verdade, a única justificação poderosa para reprovar esses actos é reconhecer que, na verdade, o genótipo tem alguma coisa a ver com a minha identidade - e toda a gente sabe isto. A insistência no consentimento do dador revela inadvertidamente o problema da identidade em toda a clonagem.

Leon Kass, *A Sabedoria da Repugnância*, 1997